



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**Escola Superior de Educação de Beja**



**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

***Ser como os Outros***

**A Inclusão de Alunos com Multideficiência, do Segundo Ciclo do  
Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas, no Interior do País**

**Raquel de Jesus Ventura Figueira**

**Beja**

**2014**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**Escola Superior de Educação de Beja**

**Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor**

***Ser como os Outros***

**A Inclusão de Alunos com Multideficiência, do Segundo Ciclo do  
Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas, no Interior do País**

**Dissertação de mestrado apresentada na Escola Superior de Educação de Beja  
do Instituto Politécnico de Beja**

**Elaborada por:**

Raquel de Jesus Ventura Figueira

**Orientada pela:**

Mestre / Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo

**Beja**

**2014**

## RESUMO

---

Como cada vez mais nos deparamos com alunos com multideficiência no ensino regular, este estudo visa compreender como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do segundo ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas no interior do país.

Para uma análise mais fina do caso específico em estudo optou-se por uma metodologia de carácter qualitativo do tipo de estudo de caso. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram a análise documental, a observação naturalista e a entrevista semiestruturada. Os participantes foram o diretor do agrupamento, os docentes diretamente envolvidos com a unidade de apoio à multideficiência e os atores das turmas em que os alunos com multideficiência, do segundo ciclo atuam. O tratamento de dados concretizou-se através da análise de conteúdo, os quais foram alvo de discussão.

Dos dados obtidos pode-se salientar que o agrupamento preconiza as respostas adequadas à promoção da autonomia destes alunos e sua inclusão. No entanto, os docentes do ensino regular sentem alguns constrangimentos na promoção da inclusão destes alunos em sala de aula. Como tal, considerou-se uma mais-valia, a concretização de reuniões periódicas com os profissionais de educação e os pais para partilhar experiências e estratégias significativas para estes alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão; multideficiência; ensino regular; estratégias educativas; alunos com multideficiência.

## ABSTRACT

---

As increasingly we are faced with students with multiple disabilities in the regular education, this study aims to understand how the inclusion of students with multiple disabilities, of the second cycle of basic education, is process nowadays in a group of schools inland the country.

For a more fine analysis of the specific case in study we opted for a qualitative methodology of the type of case study. The instruments used in data collection were document analysis, naturalistic observation and semi-structured interview. The participants were the director of the group of schools, the teachers directly involved with the specialized unit for students with multiple disabilities and the actors of the classrooms where students with multiple disabilities, of the second cycle, act. The data processing was made through the content analysis, which was debated.

Of the obtained data can be noted that the group of schools extols the appropriate answers to promote these students' autonomy and inclusion. However, the teachers of the regular education feel some constraints in promoting the inclusion of these students in the classroom. So, it was considered an asset, the realization of periodic meetings with education professionals and parents to share experiences and meaningful strategies for these students.

**KEY WORDS:** Inclusion; multiple disabilities; regular education; educative strategies; students with multiple disabilities.

## DEDICATÓRIA

---

Dedicada aos meus pais por todo o amor incondicional,  
sacrifício e auxílio nos momentos de ausência.

Ao meu marido pela compreensão e ajuda.

E ao meu mais que tudo, o meu filhote que sempre me acompanhou

*“O teu ‘tabalho’ leva muito tempo.*

*Quero um ‘cont’dor pa’ também fazer os meus ‘tabalhos’ aqui ao pé de ti.”*

(Martim, 4 anos)

## AGRADECIMENTOS

---

A todos os que me ajudam a percorrer este caminho  
Um muito obrigado com muito amor e carinho

À minha orientadora Mestre / Especialista Adelaide Espírito Santo  
Quero agradecer a sua preocupação, disponibilidade e dedicação  
As palavras e a calma transmitidas no momento certo  
Foram a chave para a concretização deste projeto

À coordenadora do curso e aos professores  
Obrigado por fazerem parte deste sonho  
Sem vocês, este não seria a mesma coisa  
Nem o meu futuro tão risonho

Aos meus colegas e amigos  
Nunca esquecerei o quão me ajudaram  
A vossa partilha foi preciosa e generosa  
Que a vossa vida seja maravilhosa

Por tão bem me receber  
E comigo colaborar  
Agradeço ao diretor do agrupamento  
Aos professores e aos alunos por fazerem parte deste momento

À minha família  
Um sincero obrigado  
Vou tentar recompensar  
Tudo em duplicado

Um bem-haja pelo vosso apoio...

# ÍNDICE GERAL

---

RESUMO .....	I
ABSTRACT .....	II
DEDICATÓRIA .....	III
AGRADECIMENTOS .....	IV
INTRODUÇÃO .....	1
<b>CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>3</b>
<b>1. INCLUSÃO – UMA VIAGEM HÁ MUITO INICIADA... ..</b>	<b>4</b>
1.1. À PROCURA DA INCLUSÃO .....	4
1.2. EDUCAÇÃO E ESCOLAS INCLUSIVAS .....	7
1.3. FACILITADORES E BARREIRAS À INCLUSÃO .....	10
<b>2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....</b>	<b>14</b>
2.1. CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DOS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	14
2.2. A INTERVENÇÃO NOS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	17
2.3. RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA OS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	20
2.3.1. O decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro .....	20
2.4. A EQUIPA MULTIDISCIPLINAR PARA A INCLUSÃO E SUCESSO EDUCATIVO .....	23
2.4.1. A FORMAÇÃO E O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO .....	26
2.5. UNIDADES DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA (UAM) .....	29
<b>3. CURRÍCULO: FORMAL, INFORMAL E OCULTO .....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>36</b>
<b>1. PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>2. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO .....</b>	<b>40</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>43</b>
<b>4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>46</b>
4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL .....	46
4.2. OBSERVAÇÃO NATURALISTA .....	47

4.3. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA / SEMIDIRETIVA .....	48
5. PARTICIPANTES .....	50
6. TRATAMENTO DE DADOS .....	53
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS	
RESULTADOS .....	56
1.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AGRUPAMENTO .	58
1.2. RESPOSTA EDUCATIVA DO AGRUPAMENTO PARA ALUNOS COM	
MULTIDEFICIÊNCIA .....	64
1.2.1. ETAPAS E PAPEL DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO DE	
REFERENCIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO QUANDO SE PRESSUPÕE QUE UM ALUNO	
NECESSITA DE APOIOS ESPECIALIZADOS .....	64
1.2.2. PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PEI E DO CEI .....	67
1.2.3. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM	
MULTIDEFICIÊNCIA .....	70
1.2.4. PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO	
CONTEXTO ESCOLAR .....	74
1.2.5. OPINIÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXISTÊNCIA DA UAM NO	
AGRUPAMENTO .....	79
1.3. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA .....	82
1.3.1. PRINCIPAIS FACILITADORES E BARREIRAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO .	82
1.3.2. CURRÍCULO ESCOLAR DOS ALUNOS .....	85
CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	107
APÊNDICES .....	122
ANEXO .....	253



## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>Quadro n.º 1:</b> Apresentação dos dados referentes à caracterização dos participantes ..	51
<b>Quadro n.º 2:</b> Apresentação dos dados referentes à categoria educação especial na organização e gestão do agrupamento .....	59
<b>Quadro n.º 3:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria mecanismos de monitorização e auto-regulação .....	63
<b>Quadro n.º 4:</b> Apresentação dos dados referentes às subcategorias referenciação e avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados.....	65
<b>Quadro n.º 5:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria papel dos intervenientes quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados .	67
<b>Quadro n.º 6:</b> Apresentação dos dados referentes à categoria organização da resposta educativa .....	68
<b>Quadro n.º 7:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria existência de condições para a implementação dos apoios especializados .....	69
<b>Quadro n.º 8:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria atividades escolares e apoios terapêuticos (conciliação).....	70
<b>Quadro n.º 9:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria existência de recursos .....	71
<b>Quadro n.º 10:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria organização e distribuição de recursos .....	72
<b>Quadro n.º 11:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria promoção da inclusão no contexto escolar .....	75
<b>Quadro n.º 12:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria estratégias de inclusão em sala de aula.....	76
<b>Quadro n.º 13:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria participação dos alunos nas atividades .....	78
<b>Quadro n.º 14:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria articulação entre docentes do ensino regular e do ensino especial.....	78
<b>Quadro n.º 15:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria existência da UAM no agrupamento.....	80

<b>Quadro n.º 16:</b> Apresentação dos dados referentes à categoria implementação e funcionamento da UAM .....	81
<b>Quadro n.º 17:</b> Apresentação dos dados referentes à categoria facilitadores na inclusão .....	82
<b>Quadro n.º 18:</b> Apresentação dos dados referentes à categoria barreiras à inclusão ....	83
<b>Quadro n.º 19:</b> Apresentação dos dados referentes à subcategoria possibilidade de ultrapassar barreiras .....	84
<b>Quadro n.º 20:</b> Apresentação dos dados referentes à categoria diferenças entre currículo formal e informal.....	85

## ÍNDICE DE APÊNDICES

---

<b>Apêndice I</b> - Pedido de autorização .....	123
<b>Apêndice II</b> - Termo de consentimento informado (participantes adultos) .....	124
<b>Apêndice III</b> - Termo de consentimento informado (encarregados de educação).....	125
<b>Apêndice IV</b> - Caracterização do concelho / agrupamento e escola sede / UAM / alunos A e B .....	126
<b>Apêndice V</b> - Registo da análise documental (projeto educativo e regulamento interno) .....	131
<b>Apêndice VI</b> - Protocolo das observações .....	136
<b>Apêndice VII</b> - Análise de conteúdo dos protocolos das observações .....	162
<b>Apêndice VIII</b> - Guião das entrevistas semiestruturadas ao diretor do agrupamento, à coordenadora de educação especial e à representante da UAM .....	169
<b>Apêndice IX</b> - Guião das entrevistas semiestruturadas aos docentes de educação especial e aos do ensino regular .....	176
<b>Apêndice X</b> - Registo das entrevistas semiestruturadas ao diretor do agrupamento, à coordenadora de educação especial e à representante da UAM .....	182
<b>Apêndice XI</b> - Registo das entrevistas semiestruturadas aos docentes de educação especial e aos do ensino regular .....	203
<b>Apêndice XII</b> - Análise de conteúdo dos registos das entrevistas semiestruturadas ...	226

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

<b>Anexo I</b> - Plano anual de atividades (excerto) .....	254
------------------------------------------------------------	-----

# INTRODUÇÃO

---

Com o evoluir dos tempos, questionou-se a exclusão educativa e social de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), passando a defender-se a sua inclusão nas escolas do ensino regular e na sociedade. O clímax ocorreu em 1994, na Conferência de Salamanca, onde vários países, incluindo Portugal, adotaram o princípio da educação inclusiva, ou seja, a igualdade de oportunidades e de participação no ensino e na comunidade.

A inclusão desta nova população escolar, cada vez mais heterogénea, apresenta-se como um desafio atual e de grande relevância para todos os profissionais, famílias e alunos envolvidos neste processo, na medida em que TODOS devem procurar identificar as necessidades específicas de cada um e desenvolver as respostas mais adequadas para que em conjunto participem de forma ativa e o mais autonomamente possível (Domingues & Ferreira, 2009).

Quando falamos em inclusão de alunos com multideficiência o quadro ainda se torna mais complexo pois são alunos com acentuadas limitações no domínio cognitivo, motor e/ou sensorial que necessitam de cuidados de saúde e de educação específicos. Como tal, este desafio exige mudanças quer nas atitudes e práticas dos agentes educativos, quer nas estruturas do sistema de ensino ao nível organizacional e na gestão das respostas educativas.

Neste contexto, os educadores/professores assumem um papel fulcral mas os receios e incertezas, aliados à falta de formação especializada podem comprometer o sucesso da inclusão. No entanto, apesar destes fatores, as escolas tentam realizar esta “ádua caminhada” (Correia, 2003a), p.9) na estrada da inclusão.

Sob esta perspetiva, torna-se pertinente compreender como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas, no interior do país.

Este estudo divide-se em quatro capítulos. O primeiro consiste no enquadramento teórico da problemática, onde abordamos a “viagem” desde a segregação das pessoas com multideficiência até à sua inclusão no ensino regular com base no princípio da educação inclusiva. Aqui, faz-se alusão aos facilitadores e às barreiras no processo de inclusão. Este capítulo menciona também a definição de multideficiência, as características e necessidades destes alunos, o papel da equipa

multidisciplinar, bem como as respostas educativas mais adequadas, onde o currículo se assume como uma das peças fundamentais.

O segundo capítulo prende-se com o estudo empírico, onde apresentamos a problemática e sua contextualização, questões e objetivos orientadores, a metodologia, os instrumentos de recolha de dados e procedimentos, a caracterização dos participantes e o tratamento de dados.

No terceiro capítulo surge a apresentação e análise interpretativa dos resultados.

No último capítulo delineamos uma proposta de intervenção a fim de, se possível, melhorar a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, no agrupamento de escolas em estudo.

Apresentamos ainda as considerações finais onde se mostra que apesar de todas as evoluções verificadas nos princípios educativos e nos modelos de atuação e de apoio aos alunos com multideficiência, a “viagem” pelos caminhos da inclusão ainda não terminou.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices e anexo de suporte a este trabalho.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

# **1. INCLUSÃO – UMA VIAGEM HÁ MUITO INICIADA...**

## **1.1. À PROCURA DA INCLUSÃO**

Na história da humanidade, variadas foram as atitudes adotadas para com as pessoas portadoras de deficiência ou com NEE. Desde a veneração, ao isolamento, passando pelo abandono e pelo infanticídio, as sociedades têm deixado marcas da sua dificuldade em lidar com a diferença.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades e só no século XX é que às pessoas com deficiência lhes é reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação em estruturas específicas com a intervenção de professores e técnicos devidamente habilitados. Domina a preocupação em classificar e diagnosticar em vez de educar – “período de despiste e de segregação” de acordo com Caldwell (1973 como citado em Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira & Vilhena, 1998, p.18).

Em meados do mesmo século, a segregação educativa passa a ser considerada antinatural e juntamente com as associações de pais que entretanto surgem, reivindicam-se que as pessoas com deficiência ocupem os mesmos espaços que as ditas “normais”, com direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade, ou seja, que pratiquem um estilo de vida o mais normal possível (Bank Mikkelsen, 1969). Afirmção corroborada por Lopes (1997) ao proferir que “(...) o desenvolvimento das associações de pais e voluntários em geral, que reivindicam um lugar na sociedade para a pessoa com deficiência, defendendo os seus direitos como ser humano especialmente necessitado; a tomada de consciência por parte da sociedade da baixa qualidade dos serviços prestados; assim como a saturação e a longa lista de espera para ingresso que as instituições apresentavam, a par da proclamação dos direitos do homem, criança e deficiente, são alguns dos fatores que contribuíram para questionar o atendimento e serviços prestados às pessoas com deficiência e incrementarem o princípio da normalização” (p.38).

Assim, assente neste novo princípio, as crianças e jovens com NEE começam a beneficiar do direito a uma educação nas escolas regulares, através de uma integração centrada no aluno.

Este período é marcado pelo abandono da avaliação das dificuldades escolares com base num diagnóstico médico e psicológico, verificando-se um esforço para avaliar as crianças em função de critérios educativos de “(...) uma forma justa e não

estigmatizante (...) e pelo atuar mais precocemente possível junto das crianças e da família” (Bairrão *et al.*, 1998, p.19).

O objetivo é o de dar um atendimento educativo diferenciado e individualizado, normalizar o aluno a nível físico, funcional e social. Este deverá adaptar-se à escola, não implicando alterações ao nível do currículo nem ao nível das estratégias pedagógicas utilizadas. A metodologia passa por retirar o aluno deficiente da sala de aula comum, trabalhar com ele incidindo no défice, reabilitá-lo e quando normalizado integrá-lo no grupo. Segundo Caldwell (1973 como citado em Bairrão *et al.*, 1998) é o período de “identificação e ajuda” (p.18).

Apesar dos efeitos positivos do movimento de integração, nomeadamente a evolução ao nível da investigação e legislação, este também é acompanhado por aspetos negativos como é o caso da descontinuidade do currículo, uma vez que não há uma articulação entre a planificação de conteúdos do professor de educação especial e o professor do ensino regular, e da permanência destes alunos nas salas de apoio, que acabam por ser permanentes e efetivas, levando a que muitas das práticas integradoras resultem em práticas ineficazes e estigmatizadoras. Até porque “integrar não significa uma mera presença física do aluno deficiente no meio escolar normal, exigindo para tal uma série de dispositivos e de adaptações nos processos de ensino-aprendizagem” (Vieira, 1995, p.18).

Em 1978, no Warnock Report, surge pela primeira vez o conceito de NEE, não no sentido de uma incapacidade específica que se pode atribuir à criança, mas num sentido mais amplo e ligado a tudo o que lhe diz respeito. Conceito intimamente ligado ao de inclusão.

De acordo com Correia (2003b) há alguns princípios orientadores do movimento integrador que ainda hoje devem ser considerados, pese embora as diferenças que separam ambos os movimentos. Ao analisarmos os dois conceitos – integração e inclusão – conquanto exista uma continuidade educativa no que concerne ao atendimento a alunos com NEE, os modelos que os configuram são diametralmente opostos. Para Warwick (2001 como citado em Rodrigues, 2001) “falar em inclusão em educação é, por consequência, falar numa perspetiva centrada no aluno de modo a responder às suas necessidades individuais. Enquanto a integração procurou sobretudo realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão centra-se no ajustamento das necessidades de aprendizagem dos indivíduos e adapta as perspetivas de ensino a essas necessidades” (p.112).



Deste modo, o modelo inclusivo permite a heterogeneidade e a diversidade, vendo o aluno como um todo, atendendo a três níveis de desenvolvimento essenciais – acadêmico, socio emocional e pessoal – tendo por base as suas características e necessidades (Correia, 1997).

Em diversos trabalhos decorrentes do Ano Internacional do Deficiente, em 1981, defende-se o direito à igualdade de oportunidades e, como tal, a escola deverá procurar responder à individualidade de cada aluno e às necessidades educativas de cada um.

Este novo olhar sobre a diversidade humana atinge novas proporções com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, atingindo o seu apogeu, quatro anos mais tarde, com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca.

O foco deixa de ser o aluno mas a situação educativa no seu todo; valoriza-se o papel do professor do regular enquadrando-se o professor de educação especial num vasto conjunto de recursos educativos da escola. O apoio passa a ser dado na sala de aula, na turma do regular, estendendo-se a ação a todos os alunos que dela possam beneficiar.

Nascem assim, as escolas inclusivas, eliminando toda e qualquer atitude discriminatória, com um atendimento que responda às especificidades de cada um, de modo a que crianças diferentes possam atingir metas semelhantes.

## 1.2. EDUCAÇÃO E ESCOLAS INCLUSIVAS

Após uma longa época de segregação e total exclusão educativa e social, passando pelos movimentos de integração, ainda continuamos nos trilhos da inclusão.

Um dos pontos cruciais no caminho para a inclusão ocorreu em Salamanca, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em 1994, onde se apelou à adoção do princípio da educação inclusiva, admitindo nas escolas regulares todas as crianças e jovens (UNESCO, 1994), desde os bons alunos a alunos considerados como tendo NEE. Este conceito foi clarificado na Declaração de Salamanca, ficando em evidência que NEE abrange todas as crianças e jovens “com deficiência ou as sobredotadas, as crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

Segundo E. Silva (2009) a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade, passam a ser os valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir todos num paradigma de igualdade de oportunidades. A escola sendo um instrumento criado pela sociedade e posta ao seu serviço não pode deixar de ser influenciada e ser mesmo a expressão dos seus valores, o que acarreta desafios acrescidos.

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas (Correia, 2003b). A escola deve adaptar-se à criança e não ser a criança a adaptar-se à escola (UNESCO, 1994).

Por educação inclusiva não se entenda educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confronte os alunos com aprendizagens significativas, com recurso ao professor mediatizador (Fonseca, 1998) e ao grupo de pares, nos seus contextos naturais. Aqui, devem ser valorizados saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1985), numa perspectiva ecológica de

desenvolvimento. Princípio também defendido por Ainscow (1998) e Rodrigues (2003), pois todos estão na escola para aprender participando, devem pertencer e sentir que a ela pertencem, independentemente das suas dificuldades. Estar incluído é muito mais que uma presença física: é um sentimento.

Para Ferreira (2002 como citado em Rodrigues, 2007), a educação inclusiva é “a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do espaço e do tempo pedagógico para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da escola pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade” (p.24).

Dada a heterogeneidade da população “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (UNESCO, 1994, p.17).

Aliás, a criação de uma escola de qualidade depende da interação entre alunos, pais, professores, auxiliares e toda uma equipa multidisciplinar que colabore efetivamente na resposta às reais necessidades dos alunos. Segundo Correia (2003a), a colaboração é um processo interativo, através do qual os intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos.

Apesar de nos encontrarmos no caminho certo, “a caminhada para que as escolas inclusivas possam vir a responder às necessidades de todos os alunos continua a ser bastante árdua, uma vez que há a necessidade de se proceder a reestruturações bastante acentuadas em todos os quadrantes, desde as atitudes de todos os profissionais de educação e dos pais até à reorganização da sala de aula (e do espaço escola) em termos físicos e pedagógicos” (Correia, 2003a, p.9). Naturalmente, que as mudanças organizacionais e funcionais necessárias podem originar resistências, medos e receios que impeçam de transformar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo.

Perante este repto, ser professor implica que saibamos gerir a heterogeneidade das turmas, encontrar currículos mais adaptados e adequados, concetualizar estratégias e respostas educativas formativas, diversificadas, significativas e inclusivas, bem como

todo um conjunto de medidas e recursos que respondam às reais necessidades e potencialidades identificadas em cada aluno. Há que tentar promover uma cultura de qualidade e de sucesso, tendo sempre em mente a igualdade de oportunidades, de acesso à atividade, participação e ao desenvolvimento de competências de todos os alunos, na medida em que ao aniquilarmos as atitudes discriminatórias, caminhamos para “a criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (UNESCO, 1994, p.6).

Isto sim é de louvar, pois as escolas inclusivas, para além de proporcionarem uma educação de qualidade também constituem um passo crucial na mudança da perspetiva social, que sempre destacou mais os limites do que as potencialidades das pessoas com deficiência (UNESCO, 1994), mas que agora se encontra a desenvolver uma maior aceitação da diferença.

O caminho está a ser desbravado e cabe a todos nós promover os facilitadores e romper com as barreiras à inclusão, tendo em conta as características e necessidades dos alunos. Fazer avançar a prática não é fácil... mas há escolas que já o conseguem – “escolas em movimento” (Ainscow, 1997).

### **1.3. FACILITADORES E BARREIRAS À INCLUSÃO**

A educação inclusiva é um desafio que envolve a escola, não só numa inevitável transformação organizacional e pedagógica, mas também na tentativa de mudança de atitudes de toda a comunidade educativa (Perrenoud, 2000). Para a inclusão se concretizar é preciso “transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas deficientes ou qualquer aluno” (M. S. Santos, 2005, p.70).

De acordo com Ainscow, Porter e Wang (1997) uma escola inclusiva é uma escola aberta à diferença, capaz de reconhecer e reajustar-se para responder às necessidades individuais num contexto coletivo de participação e de colaboração.

Para Manzini (2006) na escola inclusiva todos os alunos, independentemente das suas capacidades, deficiências, origem socioeconómica ou cultural, devem frequentar a sala de aula regular e ver as suas necessidades atendidas. Desta forma, a inclusão escolar pressupõe que a participação ativa dos alunos com multideficiência no processo de ensino-aprendizagem não seja reduzida pelas suas capacidades ou limitações, e que estas não sejam motivo de uma diferenciação que os exclua das suas turmas. Aliás, segundo Ladeira e Amaral (1999), a inclusão desta população nas salas de ensino regular implica uma reflexão quanto ao papel da escola em relação aos alunos com multideficiência e à noção de sucesso.

A escola deve garantir a igualdade de oportunidades, a qualidade de ensino e de aprendizagem a todos, dando importância ao desenvolvimento e à socialização.

Tal é possível através de alguns fatores que podem facilitar o processo de inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular, nomeadamente uma boa organização escolar e gestão dos recursos humanos e materiais, atitude da comunidade educativa (alunos, pais, professores, técnicos, auxiliares, parceiros, etc.), cooperação com a comunidade, formação dos professores, adequações curriculares (na organização da sala de aula, nos materiais didáticos, nas atividades, nas estratégias pedagógicas diferenciadas, nos conteúdos curriculares e na avaliação), entre outros.

Para que as escolas assumam uma posição inclusiva e se preparem para “percorrer este caminho”, é claramente necessário que haja um impulsionador, alguém que assuma a responsabilidade e a competência de orientar todo esse processo. Este papel determinante é atribuído ao diretor do agrupamento de escolas, pois ele pode influenciar e apoiar o desenvolvimento da reestruturação escolar orientada por

princípios inclusivos. “Esta mudança deve ser enquadrada num processo de desenvolvimento profissional que promova as competências necessárias à implementação de práticas inclusivas, designadamente ao nível da resolução colaborativa de problemas, ensino cooperativo, trabalho de equipa, comunicação com os pais e organização e gestão da sala de aula” (DGIDC, 2011, p.10).

Para atingir este objetivo, uma escola inclusiva deve ser liderada eficazmente, refletir sobre as suas práticas, envolver e valorizar todos os profissionais, alunos e comunidade, promover uma planificação conjunta entre os profissionais da escola e implementar estratégias de coordenação.

O órgão de gestão da escola tem um papel fundamental na criação de oportunidades, do qual dependem muitas das medidas essenciais ao sucesso educativo de todos os alunos. Correia (2003b como citado em Lima, 2005) refere que numa escola inclusiva, os líderes têm um papel importante quanto ao comprometimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educativo da escola, no que se refere à planificação e à consecução dos objetivos, que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. Estas atuações passam pela organização, gestão de recursos, orientação educativa e partilha da tomada de decisões. Só assim será possível criar ambientes favoráveis onde os professores possam promover práticas colaborativas e reflexivas.

Relativamente aos recursos humanos e materiais, estes devem ser distribuídos equitativamente, tendo em conta as características e necessidades dos alunos. A escola deve disponibilizar professores de educação especial, técnicos (terapeuta da fala, psicólogo, terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta), bem como auxiliares da ação educativa para desenvolver o seu trabalho com alunos com multideficiência. Os recursos materiais devem facilitar o acesso à informação, por exemplo, tecnologias de apoio à comunicação e à mobilidade. A escola também deve estar apetrechada de material adaptado relacionado com a vida diária, com material audiovisual, de estimulação sensoriomotora, com jogos didáticos, etc.

A escola deve ser um espaço acessível, seguro e acolhedor. Este também pode ser um facilitador no processo de inclusão, pois a escola deve ter condições de acessibilidade, com acesso aos diversos serviços da escola e salas de aula, e as casas-de-banho adaptadas às necessidades dos alunos.

Para além de ter que adaptar os recursos existentes, a escola também deve tentar encontrar os recursos adicionais necessários à inclusão de alunos com multideficiência,

por exemplo, através do desenvolvimento de parcerias com diversas entidades/serviços da comunidade local, que se revelem úteis para a educação destes alunos. Esta cooperação e parcerias estão previstas no decreto-lei 3/2008.

Desde que o sistema educativo proporcionou aos alunos com multideficiência a oportunidade de frequentarem a escola regular, que os educadores se defrontam com a questão do currículo. Este deve ser funcional, focar-se no desenvolvimento de aprendizagens significativas para a vida diária, com o intuito de preparar os alunos para participar da forma mais autónoma possível nos diversos contextos onde atua. Gennepe (1995) defende que ao utilizar o currículo, o professor necessita de ter a abertura e flexibilidade necessárias para explorar tudo o que seja passível de contribuir para que os alunos alcancem o máximo de desenvolvimento pessoal e possam participar, tanto quanto a sua situação o permita, na vida da família, na casa, no grupo de amigos, na sociedade.

Ao colocar o currículo ao serviço dos alunos, apostando na flexibilização do mesmo, o professor está a promover um ensino diferenciado, incrementando a aprendizagem cooperativa.

“Só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos” (Niza, 1996, p.147).

Uma das medidas educativas de que os alunos com multideficiência podem usufruir são as adequações curriculares, as quais se referem à redução parcial do currículo e à dispensa de atividades que se revelem impossíveis de executar em função da dificuldade. Estas são uma resposta à diversidade e ao respeito pelas diferenças individuais dentro do currículo comum ou currículo da turma no reconhecimento de uma sociedade democrática. De acordo com Torres (1999) são uma estratégia de adequação que podem ser definidas como acomodação ou ajuste da oferta educativa comum às necessidades, contextos e possibilidades dos alunos numa escola.

Apesar de estarmos no bom caminho, todas as mudanças organizacionais e funcionais necessárias podem, tal como havíamos referido, originar resistências, medos, receios que impeçam de transformar a escola num espaço verdadeiramente inclusivo.

Embora a maioria dos professores concorde com a inclusão, a verdade é que são ainda muitos os obstáculos que se interpõem entre a escola e a inclusão. Existem muitas

escolas que ainda não dispõem de infraestruturas necessárias para receber alunos com deficiência, nomeadamente rampas ou elevadores, não dispõem de recursos materiais e muitas vezes, recursos humanos especializados.

Aliás, de acordo com Maia e Ferreira (2007) ao analisarem o ensino dos alunos com multideficiência na sala do ensino regular constataram que apesar de uma maior qualidade no ensino “os docentes não dispõem dos conhecimentos necessários para adaptar conteúdos, metodologias de ensino que permitam a participação ativa de todos no currículo” (pp. 41-42).

Segundo Rodrigues (2006), a profissão de professor exige uma grande versatilidade e a aquisição de competências para a gestão inclusiva de uma classe que só poderá ser adquirida através de uma prática continuada, reflexiva e coletiva.

Como tal, devemos-nos preocupar com as barreiras psicológicas que, muitas vezes, permitem-nos olhar para a criança com deficiência como um ser frágil que precisa de ser protegido e tratado. Nós, profissionais de educação, para ajudarmos a criar uma escola inclusiva temos de dar o passo para a mudança, ao repensar as nossas práticas, o currículo, trabalhar em conjunto com outros profissionais, realizar parcerias com a comunidade e com os pais. Não podemos exigir dos nossos alunos atitudes de inclusão se nós próprios não formos também inclusivos.

A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio socioeconómico, etc. (UNESCO, 1994). Da verdadeira escola inclusiva devem fazer parte: uma boa liderança, um sentido de cooperação e responsabilidade entre todos os intervenientes no processo educativo dos alunos e flexibilidade nos conteúdos e estratégias de aprendizagem. É uma escola de todos e de cada um, a qual deve reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos.

A escola será inclusiva quando conseguir não só reestruturar os fatores físicos, mas também as atitudes e mentalidades dos professores e da comunidade escolar em geral para aprender a lidar com a diversidade e a conviver naturalmente com a diferença.



## **2. A INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

### **2.1. CARACTERÍSTICAS E NECESSIDADES DOS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

Os alunos com multideficiência apresentam NEE de caráter prolongado, as quais comprometem o seu desenvolvimento, aprendizagem e participação nos vários contextos em que estão inseridos, necessitando de apoio permanente no dia-a-dia.

Cabe à escola inclusiva, bem como à sociedade, criar condições para a sua realização enquanto pessoas, anular barreiras, proporcionar experiências significativas, dando resposta às necessidades individuais... Enfim, promover um ensino de qualidade e de sucesso.

Para tal, torna-se pertinente que a escola conheça os seus alunos, nomeadamente aqueles com multideficiência que apresentam uma problemática muito complexa e específica, com diferenças em termos de desenvolvimento global e necessidades, ao nível de fatores cognitivos, sensoriais, físicos, comunicacionais, sociais e afetivos. A heterogeneidade desses fatores manifesta-se nos perfis individuais do portador de multideficiência, facto do qual advém a necessidade de caracterização dos indivíduos ao nível da denominada deficiência primária e das deficiências associadas (Nunes, 2002).

De acordo com Orelove, Sobsey e Silberman (2004; Saramago, Gonçalves, Nunes, Duarte & Amaral, 2004 como citado em Nunes, 2008), os alunos com multideficiência “(...) apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem” (p.9).

Para Nunes (2001), a multideficiência “é mais do que a mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares” (p.16). No entanto, mesmo pertencendo a um grupo heterogéneo, com um quadro complexo, específico e bastante individualizado em termos de idades, capacidades, necessidades e experiências, é possível evidenciar características comuns, nomeadamente acentuadas limitações ao nível de algumas funções mentais, acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e

da linguagem e ao nível das funções motoras, bem como limitações nas funções visuais ou auditivas, e ainda, problemas de saúde física (Nunes, 2008).

Relativamente ao défice intelectual acentuado, os alunos com multideficiência apresentam limitações no processamento da informação, bem como graves dificuldades nas aprendizagens porque não procuram a informação de forma ativa, não aprendem de forma incidental, na medida em que o acesso ao mundo que os rodeia está condicionado pelas suas limitações e pelas poucas oportunidades de vivenciar experiências significativas.

Estes também podem revelar graves alterações nas funções motoras devido a restrições ao nível das articulações, da estrutura óssea, dos músculos e do movimento tornando-se evidente as dificuldades em manter ou mudar as posições básicas do corpo, proceder a auto transferências, levantar e transpor objetos, mover objetos com os membros inferiores, realizar ações coordenadas de motricidade fina, utilizar a mão e o braço em ações coordenadas, andar, deslocar-se em marcha, entre outras.

Para além das já referidas, os alunos multideficientes podem apresentar limitações nas funções visuais (baixa visão ou cegueira) ou auditivas (surdez moderada, severa ou profunda), “bem como acentuadas dificuldades ao nível da comunicação e da linguagem com dificuldades na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação” (Nunes, 2008, p.10). De mencionar que estes alunos normalmente podem apresentar uma ou mais dimensões da linguagem (forma, conteúdo e uso) comprometidas, o que lhes dificulta significativamente a expressão e a comunicação com os outros, por exemplo: “utilizar formas que permitam atuar sobre os objetos, acontecimentos e pessoas; expressar sentimentos, afetos e desejos; partilhar e trocar experiências; questionar e descrever ou comentar ocorrências do seu dia-a-dia” (Nunes, 2001, pp.80-81).

Em muitos casos, a sua integração social pode ser prejudicada devido ao processo comunicativo limitado, o qual provoca um menor número de oportunidades de interação com os outros (Nunes, 2001). Nunes (2008) ainda acrescenta que “a incapacidade para usar a fala tem um impacto muito forte no desenvolvimento das capacidades individuais, no controlo do ambiente que os rodeia (mesmo o mais elementar aspeto da vida diária), para além das suas repercussões no desenvolvimento social” (pp.11-12). Daí ser, por vezes, necessário usar a comunicação aumentativa e alternativa. Isto porque, sem dúvida, “quanto maior for a sua capacidade para

comunicar, maior controle eles poderão ter sobre o seu meio ambiente” (Nunes, 2001, p.81).

De mencionar que os alunos com multideficiência podem apresentar outras problemáticas relacionadas com as emoções, pois precisam de afeto e de atenção, de oportunidades para interagir com o contexto à sua volta e de desenvolver relações sociais e afetivas com os seus pares e adultos.

Na atividade e participação, Nunes (2008) reitera que as dificuldades destes alunos situam-se ao nível: “dos processos da interação com o meio ambiente (com pessoas e objetos); da compreensão do mundo envolvente (dificuldade em aceder à informação); da seleção dos estímulos relevantes; da compreensão e interpretação da informação recebida; da aquisição de competências; da concentração e atenção; do pensamento; da tomada de decisões sobre a sua vida; da resolução de problemas” (p.11).

Dadas estas dificuldades, os alunos com multideficiência necessitam de um “apoio intensivo quer na realização das atividades diárias, quer na aprendizagem; parceiros que os aceitem como participantes ativos e que sejam responsivos; vivências idênticas em ambientes diferenciados; ambientes comuns onde existam oportunidades significativas para participar em múltiplas experiências diversificadas e oportunidades para interagir com pessoas e com objetos significativos” (Saramago *et al.*, 2004 como citado em Nunes, 2008, p.12).

Segundo Orelove and Sobsey (2000), os alunos com multideficiência apresentam necessidades de acordo com as suas problemáticas, as quais podem ser agrupadas em três blocos: necessidades físicas e médicas (limitações ao nível da postura e mobilidade, convulsões, dificuldades respiratórias e pulmonares); necessidades educativas (semelhantes às dos indivíduos com deficiência mental profunda, diminuição ou perda da função nos sistemas sensoriais e motores, comunicação verbal afetada) e necessidades emocionais (necessidade de carinho e confiança num clima de afeto).

Cabe à escola inclusiva responder adequadamente às necessidades específicas de cada aluno através da implementação de uma intervenção global que o ajude a participar o mais ativamente possível e a sentir-se aceite nos diversos contextos.

## 2.2. A INTERVENÇÃO NOS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA

Para que a equipa multidisciplinar possa, juntamente com a família e com os alunos com multideficiência, elaborar um programa de intervenção, necessita de conhecer de forma objetiva e estruturada as suas características e necessidades.

Posteriormente, a equipa deve criar oportunidades e meios para desenvolver as suas capacidades psicomotoras, cognitivas e socio-afetivas, a fim de lhes proporcionar a melhor qualidade de vida e de bem-estar possíveis.

Para que os alunos com deficiência intelectual acentuada sejam preparados para uma vida o mais autónoma possível e se sintam integrados nos vários contextos em que participam é necessário proceder a uma abordagem educativa com base na individualização e na flexibilização curricular. De acordo com Bautista (1997), estas são as mais importantes estratégias de intervenção, concretizadas ao nível da organização e gestão do espaço, de estratégias e atividades, recursos educativos, momentos, formas e critérios de avaliação, estruturação do tempo, conteúdos e objetivos, podendo afastar-se cada vez mais do currículo comum.

As atividades devem privilegiar a troca de informações entre os alunos, mobilizar experiências anteriores, tendo em conta a dificuldade em transferir aprendizagens (Stokes & Baer, 1977) com o propósito de enriquecer o desenvolvimento e o processo de aprendizagem. As atividades promotoras de uma aprendizagem cooperativa e ativa são os trabalhos de grupo, a pares, ensino em simultâneo, tutorias, etc.. Estas devem estar de acordo com as necessidades, interesses, expectativas e sonhos dos alunos e da família. Com estes dados em mente, a equipa deve elaborar uma planificação centrada em atividades naturais, registando-a por exemplo, no instrumento criado pelo Centro de Recursos para a Multideficiência (Saramago *et al.*, 2004).

Devido à fraca capacidade de concentração destes alunos, devem ser utilizados recursos apelativos e interativos (imagens, filmes, *softwares* educativos, etc.) capazes de prender a sua atenção, bem como a utilização de sinais não-verbais (o toque) dependendo do nível de confiança. Os conteúdos devem ser divididos em pequenas unidades e o professor deve fazer frequentes *feedbacks* e, ainda, organizar sessões de trabalho com tempo definido.

Para estes alunos é fundamental uma rotina diária e semanal consistente, para evitar a ansiedade e insegurança. As rotinas podem ser registadas em instrumentos

próprios, com recurso a imagens e os alunos devem ser previamente preparados para qualquer alteração, a mais pequena e insignificante que pareça ser.

Tendo em conta as três áreas prioritárias de intervenção: motricidade, comunicação e autonomia (Martín-Caro & Rosa, 1999) é fundamental que a escola se assuma como uma entidade compreensiva e aberta, atenta à diversidade dos alunos e capaz de se adaptar às suas diferenças e necessidades.

Como os alunos com multideficiência apresentam problemas motores, a escola deve adaptar-se facilitando: o acesso e a mobilidade pela escola através da eliminação de barreiras arquitetónicas horizontais e verticais; a permanência dos alunos na sala de aula através de adaptações do mobiliário e organização dos materiais, bem como o acesso a recursos que possibilitem as mudanças posturais, promovendo a autonomia na higiene pessoal com casas-de-banho adaptadas, acessórios adequados e familiarização com materiais de higiene. A organização do espaço deve ser funcional (Morgado, 1997), segura, adequada a diferentes atividades propostas pelo professor.

Os recursos materiais diversificados e adaptados devem estar em locais de fácil acesso, bem organizados e identificados com imagens do conhecimento dos alunos, para que estes possam usufruir dos mesmos, de forma independente e autónoma.

Os ambientes e subambientes em que estes alunos participam, devem ser o menos restritos e o mais naturais possíveis. A sala de aula deve ser um local de aprendizagens reais, mas também de lazer, frequentada pelos alunos, com e sem deficiências, para promover a interação entre pares, contribuindo para a criação de círculos de amizade, normalização de comportamentos, melhoria da capacidade de socialização e comunicação. Esta também pode ser proporcionada nos intervalos, nas atividades coletivas da escola, nas aulas de ensino regular, etc..

No que concerne às dificuldades na interação social e no desenvolvimento de amizades, deve haver o cuidado de não os superproteger. Assente numa perspetiva “socio-interacionista”, a equipa deve incentivar interações bidirecionais, os colegas de turma devem ser encarados como suportes sociais, um apoio dentro e fora da sala, bem como encorajar os alunos a participar em atividades sociais, na comunidade, visitas de estudo, etc., na medida em que “aprende-se através de experiências significativas e das interações com os objetos e com as pessoas” (Lee & MacWilliam, 2002, p.58). Esta medida pode passar por educar/sensibilizar a comunidade escolar sobre esta problemática, promovendo a capacidade de empatia, tolerância e entreajuda.

Neste sentido, é vital desenvolver a competência da comunicação pois esta constitui uma poderosa ferramenta para aceder ao mundo e para estabelecer interações (Amaral, 2002). Como tal, Ladeira e Amaral (1999) deixam-nos algumas sugestões, nomeadamente identificar os colegas com quem comunica, estruturar as ações no tempo para possibilitar a antecipação de acontecimentos, ter formas de comunicação variadas para serem entendidos por diferentes pessoas, dar tempo para estes responderem às nossas iniciativas e também as ter, criar necessidades de comunicação, utilizar a fala em conjugação com outras formas de comunicação, aprender a utilizar sistemas de comunicação alternativos e aumentativos, entre outras.

Quanto à autonomia (comprometida pelas limitações sensoriais, cognitivas e motoras) é importante a chamada “participação parcial” (Ladeira & Amaral, 1999, p.21), onde se define o nível de participação dos alunos, com e sem ajuda, em determinadas atividades, tais como, alimentação, higiene pessoal, vestuário, deslocação... Aqui, torna-se fulcral, os alunos com multideficiência aprenderem a pedir ajuda quando não conseguem realizá-las sozinhos.

Também não devemos descurar a sua estrutura emocional, pois há fases em que apresentam períodos de irritabilidade, de choro, baixa autoestima, entre outros. Na sala de aula, o professor deve ser calmo e previsível, oferecer estabilidade, consistência e estrutura, estar sempre alerta para pequenos sinais antecipadores.

Os alunos com multideficiência também devem ter acesso a um ambiente multissensorial, mais seguro e acolhedor, por exemplo a sala *snoezelen*. Esta permite uma estimulação sensorial e/ou a diminuição dos níveis de ansiedade e de tensão através dos efeitos da música, sons, luz ou aromas. O recurso à musicoterapia também pode levar a um bem-estar físico, social, comunicativo, emocional e intelectual, bem como ser um facilitador da aprendizagem. De acordo com Sherborne (1995), as atividades de movimento são essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Neste sentido, o teatro/o jogo dramático surge com um potencial enorme.

Para uma intervenção de qualidade e completa estes alunos devem ainda usufruir, sempre que possível, da terapia da fala e linguagem, terapia ocupacional, fisioterapia, hidroterapia, terapia com animais, terapia pela arte, etc., pois só através da disponibilização de um vasto conjunto de respostas educativas é que a educação especial conseguirá fazer a diferença na vida destes alunos com NEE permanentes.

### **2.3. RESPOSTAS EDUCATIVAS PARA OS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

A educação inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos no seio de uma comunidade local (DGIDC, 2008).

Este novo papel da escola requiere alterações muito específicas ao nível do currículo, dos apoios e dos serviços (UNESCO, 1994, p.21), na medida em que os alunos “com NEE de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas (decreto-lei 3/2008, p.155), as quais estão previstas no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro.

#### **2.3.1. O decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro**

Em Portugal, é no decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro que estão previstas as respostas educativas a desenvolver no sentido da adequação do processo educativo às “NEE dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (decreto-lei 3/2008, p.155).

As adequações ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, devem ser incluídas nos projetos educativos das escolas, por forma a assegurar a participação dos alunos com NEE nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

Este decreto pressupõe a referenciação dos alunos o mais precocemente possível, a qual pode ser feita pelos encarregados de educação, serviços de intervenção precoce, docentes, médicos ou outros técnicos, por forma a atenuar ou ultrapassar problemas de origem genética, biológica e ambiental, de forma atempada.

O presente decreto-lei também prevê uma avaliação dos alunos, “identificando os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação destes na vida escolar, obtidos



por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do Programa Educativo Individual (PEI)” (decreto-lei 3/2008, p.157).

“A CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação. Ela estrutura a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível. A CIF organiza a informação em duas partes: Funcionalidade e Incapacidade; Fatores Contextuais” (CIF, 2004, p.11). De referir que o perfil de funcionalidade dos alunos, classificado através da interação destes com os diferentes contextos, tendo em conta a sua participação em atividades esperadas para o seu grupo de referência, permite-nos definir os apoios mais adequados e a sua duração.

Para tal, é necessário um rigoroso processo de avaliação, onde segundo Saramago *et al.* (2004) podem ser consideradas duas perspetivas: a desenvolvimental e a ecológica/funcional. A última, é a ideal, pois “privilegia formas de avaliação que possibilitam obter uma imagem dos alunos e o seu funcionamento nas atividades naturais, em contextos naturais” (p.49). Este processo deve ser desencadeado pelo conselho executivo ao solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico obtido por referência à CIF, que servirá de base à elaboração do PEI, que ao ser criado em função das necessidades específicas de cada um parece ser a resposta mais apropriada aquando da integração dos alunos com necessidades educativas específicas.

A elaboração do PEI compete ao educador de infância, ao professor do 1.º ciclo ou ao diretor de turma, consoante o nível de ensino, ao docente de educação especial, aos encarregados de educação e, quando necessário, aos docentes e técnicos dos serviços de psicologia, centros de saúde, centros de recursos especializados, escolas de referência, etc.. Deve decorrer no prazo máximo de sessenta dias após a referenciação dos alunos, tendo que ser submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo (decreto-lei 3/2008). Caso o presidente do conselho executivo não o aprove, deve emitir um despacho justificativo da decisão e reenviá-lo à entidade que o elaborou para reformular a justificação ou enquadramento.

O PEI, sob a coordenação do professor titular, é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (decreto-lei 3/2008, p.156) que visam promover a aprendizagem e a inclusão, nomeadamente, “apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no



processo de matrícula, adequações no processo de avaliação, Currículo Específico Individual (CEI) e tecnologias de apoio” (decreto-lei 3/2008, p.158). De mencionar que estas “devem ser flexíveis, assumindo caráter individual e dinâmico” e devem pressupor “o envolvimento e a participação da família” (decreto-lei 3/2008, p.160).

“O PEI constituiu o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência” (decreto-lei 3/2008, p.157). As funções de distribuição de serviço são assumidas pelo conselho executivo do agrupamento.

Para os alunos com uma dificuldade intelectual acentuada que não conseguem aceder ao currículo comum, está prevista a criação de um CEI, o qual pressupõe alterações significativas ao nível dos objetivos e conteúdos de acordo com o seu nível de funcionalidade. Este “inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social dos alunos e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar” (decreto-lei 3/2008, p.159). O ensino dos alunos com CEI, em processo de transição para a vida pós-escolar é regulado pela portaria n.º 275-A/2012, do qual decorre o Plano Individual de Transição.

Os currículos funcionais são currículos individualizados e com uma componente prática muito forte. Estes devem ter em consideração a idade cronológica dos alunos, de modo a não infantilizar as atividades, promover a capacidade de escolher, cultivar o estímulo e desenvolver competências que os preparem para a vida ativa “o mais autónoma possível e com a máxima integração familiar, social e profissional” (portaria n.º 275-A/2012, p.5196-(2)).

Assim, para que a escola inclusiva atinja os seus objetivos é necessária uma reforma significativa do nosso sistema, relativamente às atitudes e formação dos profissionais e da família, à cooperação entre os intervenientes, ao desenvolvimento de parcerias, à planificação das atividades, na intervenção, na gestão dos recursos e na avaliação (Correia, 2001).

## **2.4. A EQUIPA MULTIDISCIPLINAR PARA A INCLUSÃO E SUCESSO EDUCATIVO**

Perante os desafios que o sistema educativo atual enfrenta, a multidisciplinaridade e o trabalho de equipa surgem da necessidade de uma ação integrada dos vários profissionais de educação especial.

De acordo com Zurro, Ferrox e Bas (1991) uma equipa multidisciplinar pode ser definida como um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia partilhada face a um objetivo comum, em que cada membro da equipa assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns, e todos os membros partilham as suas responsabilidades e os seus resultados. Esta deve ser constituída por diversos profissionais de diversas áreas e da qual, de acordo com Lorenzini (1992, março) fazem parte o professor, o fisioterapeuta, o psicólogo, o terapeuta ocupacional, o terapeuta da fala, o médico e o assistente social, podendo abarcar outros, consoante os casos.

Num trabalho de equipa é fundamental ter-se consciência de que não estamos sozinhos no mundo. Para se atingirem os objetivos delineados, torna-se vital a convivência entre os profissionais e a partilha de decisões. Todos devem ter a capacidade de trabalhar em conjunto, sem anular o seu saber individual perante o saber coletivo.

O trabalho multidisciplinar implica responsabilidade e respeito pelos colegas, porque cada profissional realiza o seu trabalho em prol do sucesso, principalmente na qualidade dos serviços efetuados e prestados.

Pertencer a uma equipa multidisciplinar, obriga a que cada profissional reveja a sua história, o seu percurso e perspetivas, no espaço e no tempo, com o intuito de mobilizar conhecimentos adquiridos e redirecioná-los de forma integrada e articulada para o seu trabalho. Nóvoa e Finger (1988) referem que é uma espécie de balanço de vida, um processo que implica a reconstrução retrospectiva da sua trajetória de vida partilhada e confrontada com outros profissionais. Estamos assim, na presença de um novo paradigma de formação-ação que necessita de solidariedade entre os diferentes profissionais que constituem as equipas multidisciplinares. Sabemos ainda que, cada área do conhecimento humano tem as suas especificidades e o grande obstáculo é cada profissional sair da sua individualidade para partilhar com os seus pares os

conhecimentos adquiridos em busca de um consenso entre os diversos saberes, em torno de um objetivo comum.

As equipas multidisciplinares podem ser um meio de produção de novas visões para o trabalho educativo, tanto no ensino regular como nas escolas de educação especial. O trabalho em equipa oferece oportunidades de produção de conhecimentos, através de troca de opiniões, permitindo relacionar este conhecimento com a ação, obtendo-se um avanço neste processo, o qual se assume como condição indispensável para a elaboração de propostas de intervenção dos profissionais da política educativa.

De acordo com Correia (2003a) é importante reconhecer as interações com os vários elementos da equipa multidisciplinar na avaliação da criança e planificação da intervenção para a satisfação das suas necessidades educativas. É a partir de um processo sistematizado e exaustivo de recolha de informação, por cada um dos elementos que constituem a equipa, e do cruzamento e discussão dos dados obtidos que se planificam intervenções eficazes.

Para que a equipa multidisciplinar possa juntamente com a família (sem descurar, sempre que possível, a opinião dos alunos com multideficiência) elaborar um programa de intervenção, necessita de conhecer de forma objetiva e estruturada as necessidades dos alunos com multideficiência. Esta depois deve tentar potenciar as capacidades psicomotoras, cognitivas e socio-afetivas destes alunos.

Tal é corroborado por Correia (2003b) ao afirmar que os alunos com multideficiência devem ser alvo de “uma avaliação compreensiva, feita por uma equipa multidisciplinar” (p.18), a qual deve identificar/avaliar as suas competências motoras (equilíbrio, padrões motores, marcha, etc.), o que cada um é capaz de fazer, com e sem ajudas, as suas dificuldades no desempenho das tarefas, o seu dinamismo, nunca esquecendo que uma deficiência pode gerar dois tipos de problemas: os impedimentos/*impairments*, que se referem a desvios estruturais ou morfológicos originários e as incapacidades/*disabilities*, que se referem às limitações funcionais manifestadas por meio do desempenho (Seaman & Depauw, 1982).

Só através de uma intervenção adequada, em função das suas características e necessidades, estes alunos podem reunir as condições imprescindíveis para participarem de forma autónoma e independente nos vários contextos. Aqui, a interação entre a equipa, a família e os alunos multideficientes assume um papel crucial na supressão ou diminuição das restrições (as quais refletem a adaptação e interação com o meio), que estes podem vivenciar como consequência das suas incapacidades.

As intervenções médicas (para realizar o diagnóstico clínico, o controle medicamentoso das crises epiléticas), terapêuticas (para reabilitar funções que se encontram perturbadas ou debilitadas), educativas e pedagógicas (com base na funcionalidade para melhorar o nível cognitivo, socio-afetivo e motor e promover novas aprendizagens), psicológicas e sociais (como suporte emocional e para criar novos canais de comunicação e interação) devem ser organizadas e estruturadas e os elementos da equipa devem trabalhar em articulação para atingir os objetivos propostos.

Nesta perspetiva, a família assume um papel preponderante na cooperação a prestar à escola, na medida em que, é no seio familiar que há um conhecimento mais profundo da criança, e onde as interações se iniciam e são mais intensas, quer ao nível da socialização, quer ao nível afetivo. Segundo Bautista (1997) uma família efetivamente equilibrada poderá transmitir o conhecimento que possui sobre a criança, iniciando as etapas educativas, que requerem uma relação e colaboração diretas entre o grupo familiar e os diferentes profissionais implicados no processo educativo. Para Wang (1998), o papel das famílias é um fator de extrema importância no desenvolvimento do processo escolar dos respetivos educandos. Se estas estiverem vocacionadas para desenvolver junto das escolas, uma participação ativa e esclarecida, então prestarão um apoio insubstituível para a otimização do percurso educativo dos alunos.

Para além dos membros da equipa multidisciplinar, o decreto-lei 3/2008 também prevê que as escolas possam estabelecer parcerias com diversos serviços da comunidade com o intuito de desenvolver: atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente, realização de programas específicos de atividades físicas e a prática de desporto adaptado; ações de apoio à família; apoio à transição para a vida ativa; entre outras ações adequadas e necessárias para satisfazer as necessidades destes alunos.

Desta forma torna-se evidente que para o desenvolvimento de competências e para uma inclusão plena dos alunos com multideficiência, não é suficiente nem rentável o trabalho “solitário” do professor titular de turma, do professor de ensino especial ou mesmo dos pais. Todos (pais, professores, técnicos, parceiros e alunos) devem trabalhar em conjunto para ultrapassar as dificuldades e resolver os problemas, contribuindo para a construção de uma escola capaz de satisfazer as necessidades e interesses dos seus alunos e da comunidade envolvente.

#### **2.4.1. A FORMAÇÃO E O PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO**

A intervenção nos alunos com multideficiência deve envolver uma equipa multidisciplinar que em articulação planifica, implementa e avalia as medidas mais viáveis para melhorar a qualidade de vida dos alunos.

No entanto, mesmo sem qualquer formação especializada na área de educação especial, a responsabilidade por estes alunos bem como por todo o processo de inclusão no ensino regular recai sobre o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o diretor de turma, de acordo com o nível de ensino, contando naturalmente com a colaboração do professor de educação especial.

Estas e outras mudanças rápidas verificadas em todo o sistema de ensino-aprendizagem e as transformações sociais levaram os professores a sentirem necessidade de procurar formação adequada.

A implementação e o sucesso da inclusão estão dependentes das atitudes evidenciadas por parte do corpo docente responsável pelo ensino dos alunos com NEE (Morgado & J. Silva, 1999), o qual ainda deixa transparecer algum receio e preconceito em relação à inclusão destes alunos na sua sala de aula.

Para Correia (1999), os processos de inclusão dependem do desenvolvimento de programas de formação de professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas da criança e ao desenvolvimento de atitudes positivas face à inclusão.

Na opinião de E. Silva (2002), a evolução da legislação, no sentido da inclusão, não tem sido acompanhada de formação adequada aos professores, na medida em que “a integração de alunos com NEE e, posteriormente a legislação que aponta para a sua inclusão, têm dependido de normativos que apelam ao desempenho de tarefas específicas por parte dos professores do ensino regular, que não têm tido, de um modo geral, formação nesse sentido” (p.34).

De facto não se pode esperar que os professores alterem as suas atitudes e práticas, sem que lhes seja proporcionada a devida orientação através da formação.

Como tal, a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas. Os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, devem incluir as respostas às NEE, nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994), levando-os a adquirir conhecimentos e competências

sobre: a legislação; a compreensão e identificação das incapacidades ou desvantagens que os alunos apresentam; o reconhecimento e aplicação de estratégias mais convenientes ao seu desenvolvimento; as técnicas e métodos mais adequados; a diferenciação e flexibilização curricular; o recurso às tecnologias de apoio; as formas de avaliação possíveis; e a sensibilização dos docentes para esta realidade (Correia, 1999).

De acordo com Correia (2008) no que respeita à implementação de um modelo de escola inclusivo é notória a ausência e/ou aperfeiçoamento de competências, sendo, por isso, necessário valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional.

A educação especial mais do que outro campo da educação precisa de especialistas, pois requer um nível de competências científicas diferenciadas. É preciso que todos estejamos preparados para que, dentro da nossa esfera de saber e de influência, possamos auxiliar adequadamente todos os alunos, proporcionando novas e significativas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Cró (1998), o papel do professor é definido como aquele que, com todo o seu empenho, vontade, arte e competência, trabalha na realização de um projeto educativo com ajuda daqueles que também estão implicados, aproveitando os recursos materiais, tecnológicos e humanos suscetíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e otimizador.

Aliás, atualmente o papel do educador/professor do ensino regular é tão marcante e indispensável que é a este a quem compete assegurar o apoio pedagógico personalizado, uma das medidas educativas acima referidas, prevista no decreto-lei 3/2008. Esta engloba “o reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma, aos níveis da organização, do espaço e das atividades; o estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e a antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma” (decreto-lei 3/2008, p.158).

Relativamente ao reforço e desenvolvimento de competências específicas, estes são prestados pelo educador/professor titular ou pelo professor de educação especial, dependendo da gravidade da situação dos alunos e da especificidade das competências a desenvolver.

O compromisso com estes alunos é de tal envergadura que o professor do ensino regular deve munir-se de conhecimentos e recorrer a estratégias diversificadas, nomeadamente: conceber atividades que estimulem a capacidade comunicativa; motivar para a interação comunicativa; construir um vínculo afetivo através da partilha de

experiências; dar uma resposta positiva às tentativas de comunicação receptiva ou expressiva; simplificar a informação e adotar formas de comunicação variada; facilitar a aprendizagem; dar tempo aos alunos para realizarem as atividades propostas; produzir um quadro com as ações diárias de forma organizada e sequenciada; entre outras.

Para além destas estratégias, o professor também deve sensibilizar os restantes alunos da turma de referência para a presença dos alunos com multideficiência em sala de aula, pois para Downing (2002) o ensino nas classes regulares oferece mais estimulação, desafios, oportunidades de aprendizagem relacionadas com o currículo regular, as quais são extremamente difíceis de replicar em ambientes mais restritos.

Porém, na opinião de Baker and Zigmond (1995), devido às características específicas dos alunos com multideficiência, talvez o melhor seja uma intervenção especializada e individualizada de tal ordem que só é possível em ambientes segregados. Já para Brown *et al.* (1991) a melhor situação é a mista.

Como tal, “para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com multideficiência, através da criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita” (decreto-lei 3/2008, p.156).

## **2.5. UNIDADES DE APOIO À MULTIDEFICIÊNCIA (UAM)**

As escolas inclusivas a fim de promoverem uma verdadeira inclusão educativa e social devem colocar os alunos com multideficiência junto dos seus pares, envolvê-los em atividades funcionais num contexto o mais natural possível, com acesso a um conjunto de apoios e serviços por forma a satisfazer as necessidades específicas de cada um, pois são estes que lhes permitem alcançar o currículo (Downing, 2002), ainda que de cariz funcional.

No entanto, os alunos com multideficiência apresentam limitações que dificultam a sua interação com o contexto natural, colocando em grande risco o seu desenvolvimento e aprendizagem, podendo “fazer com que a sua permanência a tempo inteiro na classe regular não seja a modalidade de atendimento mais eficaz” (Correia, 1997, p.34). Para além disso, muitas vezes as especificidades destes alunos suscitam insegurança nos professores do ensino regular, quer pela falta de formação adequada quer pela ausência de condições das salas, não se verificando a sua participação nas atividades da turma.

Como resposta ecológica, alternativa e de qualidade para estes alunos, surgem as “unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita” (decreto-lei 3/2008, p.162) que fornecem meios e recursos diversificados e visam proporcionar aos alunos a oportunidade de: participar ativamente em atividades significativas, funcionais, da vida real e multissensoriais; interagir com os seus pares e adultos e desenvolver relações afetivas; frequentar ambientes de aprendizagem organizados, significativos, estruturados e securizantes; aceder a informação pertinente e a uma abordagem educativa individualizada através de metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares; ter acesso a adequações curriculares necessárias, com uma constante avaliação do processo de ensino-aprendizagem; usufruir dos apoios específicos a nível das terapias e da psicologia; desenvolver competências comunicativas e de orientação e mobilidade; explorar e manipular materiais de acordo com o seu ritmo; fazer aprendizagens acerca de si próprios e do mundo que os rodeia; desenvolver a sua autonomia e independência; tomar decisões e fazer escolhas, bem como satisfazer os seus interesses e desejos.

Estas também permitem organizar e apoiar o processo de transição entre ciclos para a vida adulta e criar espaços de reflexão e de formação acerca da prática pedagógica para os profissionais, pessoal não docente e famílias (DGIDC, 2005).



De acordo com Ladeira e Amaral (1999), a inclusão de alunos com multideficiência implica a definição de respostas educativas que permitam o seu progresso na escola tendo em conta os objetivos das unidades.

De mencionar que a organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos (decreto-lei 3/2008, p.162).

A criação das unidades depende do número de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita existentes nos diferentes ciclos de ensino e da natureza e exigência da resposta educativa solicitada (DGIDC, 2205).

A escola ou agrupamento de escolas com estes alunos nas suas unidades organizam-se em função da localização a que pertencem estes alunos e a rede de transportes disponível (DGIDC, 2008).

A implementação de unidades especializadas deve resultar de um trabalho de equipa entre a família, os docentes titulares de turma, o docente de educação especial, a equipa de coordenação de educação especial, os órgãos de gestão do agrupamento de escolas e os responsáveis pelos serviços da comunidade necessários para responder às necessidades individuais destes alunos (DGIDC, 2005).

A sua organização, acompanhamento, orientação e desenvolvimento compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas através: do acompanhamento do desenvolvimento das metodologias de apoio; da adequação dos recursos às necessidades dos alunos; da promoção da sua participação social; da criação de espaços de reflexão e formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais; da organização e apoio dos processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino; da promoção e apoio da sua transição à vida pós-escolar; e do planeamento e participação, ao colaborar com as associações da comunidade em atividades recreativas e de lazer, com vista à integração social dos seus alunos (decreto-lei 3/2008).

Os agrupamentos que dispõem destas unidades devem recorrer a docentes com formação específica em educação especial, bem como proceder às alterações necessárias nos espaços e mobiliário, de modo a responder às necessidades dos alunos, tendo em conta as metodologias e técnicas a implementar.

Na organização dos espaços é importante permitir a realização de atividades individuais e de grupo e ajudar os alunos a perceber o que acontece nos diferentes espaços. É ainda indispensável considerar as questões ligadas à claridade, ao brilho, ao

contraste e ao reflexo dos materiais existentes em cada um dos espaços, nomeadamente, quando os alunos apresentam acentuadas limitações visuais. Para os alunos com acentuadas limitações auditivas, deve-se tentar reduzir ao máximo os ruídos, na medida em que estes podem ser perturbadores e levar os alunos a sentir o ambiente como sendo caótico.

Relativamente ao tempo de permanência no espaço pedagógico da unidade especializada, este depende da especificidade de cada aluno. Decisão que deverá constar no PEI do mesmo.

Apesar dos benefícios que as unidades proporcionam aos alunos com multideficiência, estas não devem ser espaços isolados e fechados. Devem adotar uma metodologia de trabalho que permita com facilidade o acesso dos alunos do ensino regular à unidade, bem como o acesso dos alunos com multideficiência à sala de aula do ensino regular.

As UAM devem ser um recurso pedagógico especializado com uma metodologia de trabalho aberta à comunidade, facilitadora de interação entre pares, que propicie aprendizagens significativas e melhore o desenvolvimento das competências de comunicação, socialização e autonomia, visando a plena inclusão educativa e social dos alunos.

### 3. CURRÍCULO: FORMAL, INFORMAL E OCULTO

Não é tarefa fácil encontrar uma definição de currículo, na medida em que esta depende da relação com a sociedade e com os seus valores. De acordo com a perspetiva adotada, assim se alteram as aceções e conceitos associados ao termo “currículo”, conferindo-lhe um carácter ambíguo e impreciso (Ribeiro, 1990). No contexto escolar, este pode relacionar-se com o conteúdo, com as atividades ou com a própria organização curricular.

Segundo Bobbitt (1971 como citado em Pedra, 1997), currículo “é aquele conjunto ou série de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a decidir assuntos da vida adulta” (p.32). Para Formosinho (1991), o currículo é a listagem de disciplinas a lecionar, bem como o programa e os métodos a utilizar. Esta definição privilegia os conhecimentos e as atividades realizadas nas aulas, valorizando a componente académica do currículo. Mas para esta autora, o currículo também é o conjunto das atividades educativas programadas pela escola, ocorram elas na escola ou fora dela, por exemplo viagens de estudo, atividades desportivas, etc.. Ribeiro (1990) parece concordar ao referir que o currículo “é o conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola” (p.13). Assim, o currículo não se identifica só com a proposta ou planificação do processo de ensino-aprendizagem, mas também com o conjunto de aprendizagens ou experiências formativas realmente concretizadas.

Daí a necessidade de abordarmos e distinguirmos o currículo quanto à sua natureza, o qual pode ser, entre outros, intitulado de formal, informal ou oculto.

O currículo formal representa o plano de ensino-aprendizagem (conteúdos, objetivos e atividades) intencionalmente planeado e organizado para promover aprendizagens explicitamente pré-definidas. Este concretiza-se nos tempos letivos atribuídos a cada disciplina e no cumprimento de programas estabelecidos (Ribeiro, 1990).

Aqui, parece-nos importante fazer uma pequena distinção entre o currículo formal e o real. Onde o primeiro refere-se ao que está determinado, planificado “no papel”, em programas, etc. e o segundo revela aquilo que realmente se faz na prática. Esta diferença pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente. A causa de qualquer diferença entre eles pode dever-se à tentativa dos docentes transmitirem a ideia de que o

que têm para oferecer ser mais atraente do que realmente é ou por as expetativas e intenções do que está planificado não corresponder à realidade.

Relativamente ao currículo informal, este engloba as atividades estruturadas ou não-estruturadas, que não se orientam por intenções explícitas de aprendizagem planificada e sistemática (Ribeiro, 1990). Estas fazem parte da vida escolar dos alunos para além das atividades letivas e usualmente ocorrem durante o horário de almoço ou depois do horário escolar, nomeadamente nos clubes e desportos escolares, associações de estudantes, atividades cívicas, culturais, entre outras. Normalmente, estas atividades são de caráter facultativo e apelidadas de extracurriculares, sugerindo que devem ser consideradas à parte do currículo propriamente dito.

No entanto, estas atividades informais não devem ser dissociadas das atividades formais, na medida em que não afetam o seu desenvolvimento. Aliás, o currículo informal abrange atividades e aprendizagens com tanta ou mais validade e relevância educacional que as do currículo formal. Como tal, The Newsom Report (1963) recomenda que estas sejam reconhecidas pelo programa educacional e incluídas no horário formal.

Na verdade, principalmente quando se trabalha com alunos portadores de multideficiência, todas as aprendizagens que estes alunos possam alcançar são muito importantes, quer sejam através do currículo formal ou informal. E muitas dessas aprendizagens nem sequer são alvo de planificação, são simplesmente transmitidas, por vezes, de forma accidental, nomeadamente, as respeitantes à aquisição de valores, atitudes, processos de socialização em que estão envolvidos. Estas são aprendizagens que pertencem ao currículo oculto, as quais são mais lentas, mais duradouras e exercem bastante influência futura sobre os alunos.

Para T. Silva (2003), o currículo oculto é “o conjunto de atitudes, valores e comportamentos que não fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola” (p.15).

Estas aprendizagens não devem ser desconsideradas, pois “a aprendizagem colateral, no sentido, de formação de atitudes, aversões ou gostos duradouros, talvez seja e é, muitas vezes, mais importante do que a lição de ortografia, geografia, ou história que se está a aprender” (Dewey, 1969, p.48).

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspetos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (T. Silva, 2003).

Assim, quando se reflete sobre melhorias ou alterações a efetuar nos currículos, todas estas vertentes do currículo devem ser consideradas.

Atualmente, o currículo deve representar a educação organizada e sistematizada com o intuito de dar resposta às necessidades e interesses de todos alunos, dotando-se de uma tremenda capacidade de ser individualizado e adaptado aos alunos e contextos, onde a flexibilidade é a palavra de ordem. Este surge como um sistema organizado de elementos que se influenciam mutuamente: “finalidades e objetivos; matérias e conteúdos; estratégias, atividades e avaliação” (Ribeiro, 1990, p.39).

Segundo Ribeiro (1990), um conceito amplo de currículo que inclua matérias de estudo, atividades de complemento curricular, outras experiências informais, mas que reconheça a distinção entre todos os aspetos, pode preservar a unidade da ação educativa na escola e conduzir a um plano integrado de ação pedagógica.

## Síntese

A inclusão dos alunos com multideficiência no ensino regular tem sido um processo sensível, moroso e de difícil implementação.

Para que este vingue e consiga resultados positivos, a escola deve proporcionar a equidade, qualidade de ensino e aprendizagem, desenvolvimento e socialização dos alunos com multideficiência nos contextos naturais em que estes participam.

Os fatores que podem funcionar como facilitadores neste processo são: o apoio do órgão de gestão; a educação cooperativa; a preparação dos profissionais; a adequação de currículos; a adaptação de recursos; a realização de atividades conjuntas entre crianças com e sem deficiências, na medida em que ao estimular a socialização e comunicação entre pares, reduz o preconceito; bem como a participação da família e dos restantes membros da comunidade educativa de forma ativa e positiva (Mantoan, 2001; O' Donoghue, 2000).

No entanto, na tentativa de alcançar uma escola educativa, esta deve ter em consideração as características e necessidades dos seus alunos e proceder a alterações profundas e significativas em todas as áreas de atuação, o que pode originar insegurança, receios e desconfortos. E quando falamos em escola, não nos referimos somente ao professor, à equipa multidisciplinar mas a toda a comunidade educativa que só com um espírito de cooperação e entreajuda conseguirá realizar esta caminhada rumo à tão desejada inclusão.

Ao longo deste percurso, encontram-se barreiras à inclusão que devem ser erradicadas. Estas podem prender-se com os recursos humanos, materiais e pedagógicos adaptados aos alunos com multideficiência (Kafrouni & Pan, 2001), as acessibilidades (Sant'Ana, 2005), a formação dos professores sobre o processo de inclusão (Ferreira, 2007), bem como a inexistência de um projeto pedagógico estruturado que assista à inclusão dos alunos com multideficiência (Sanches & Teodoro, 2007).

Em suma, mesmo existindo facilitadores no processo de inclusão e intervenção dos alunos com multideficiência, não podemos descurar que não basta integrar estes alunos nas escolas regulares. Para uma verdadeira inclusão devem ser progressivamente eliminadas as barreiras físicas, materiais e alterada a mentalidade daqueles que podem realmente proporcionar a estes alunos uma participação ativa nos diversos contextos.

## **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

---

## 1. PROBLEMÁTICA E CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994, que as escolas regulares ao adotarem o princípio da educação inclusiva não só admitiram crianças e jovens com NEE (UNESCO, 1994) nas suas instalações, como também abraçaram o desafio de garantir a TODOS os seus alunos o direito à educação com base na equidade e qualidade. A escola regular tornou-se assim uma escola de todos para todos (Bautista, 1997), onde a rejeição da exclusão, a educação conjunta de todos os alunos e a eliminação de barreiras à aprendizagem se tornaram os pilares da educação inclusiva (Rodrigues, 2006).

Para Cortesão (2001), promover a educação inclusiva é romper com a noção de escola tradicionalista, uma escola que não foque as suas práticas num currículo e práticas comuns tomando todos os alunos como se fossem só um. Como tal, Bénard da Costa (1999) afirma que a inclusão implica uma mudança radical de perspetiva. Agora o centro é o currículo e o modo como o professor do ensino regular pode adaptar-se às especificidades e necessidades de cada aluno, que estratégias pode ele desenvolver para eliminar as barreiras que se colocam à sua aprendizagem.

Nestes termos, o sucesso educativo de todos os alunos é possível, desde que se proceda à adequação dos currículos. Para Roldão (2003), estes representam os conhecimentos necessários num determinado tempo e espaço que a escola deve garantir e organizar. Assim, a inclusão destes alunos requer alterações muito específicas a nível do currículo e do apoio a prestar, no sentido de dar respostas flexíveis à singularidade de cada um deles.

Aqui, a diferença não é mais um entrave mas sim um desafio, onde a aprendizagem se faz com recurso ao professor mediatizador (Fonseca, 1998) e ao grupo de pares, nos seus contextos naturais, valorizando saberes e experiências de todos, com o seu nível de funcionalidade (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1985), numa perspetiva ecológica de desenvolvimento. Princípio também defendido por Ainscow (1998) e Rodrigues (2003), pois todos estão na escola para aprender participando, devem pertencer e sentir que a ela pertencem, independentemente das suas dificuldades.

Surge então a necessidade de reorganizar uma escola que reconheça a diferença como uma oportunidade de enriquecimento e desenvolvimento de boas práticas educativas (Perrenoud, 2000).



Mas para se proceder às devidas adaptações, os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem devem conhecer os seus alunos individualmente, reconhecer as suas características, potencialidades e as limitações com que estes se deparam nos diversos contextos em que participam, ou deviam participar. No caso dos alunos com multideficiência este desafio é ainda maior, na medida em que estes constituem um grupo muito heterogéneo entre si (em termos de idades, capacidades, necessidades e experiências), em que a interação entre os vários problemas influencia não só o desenvolvimento dos alunos, mas também como funcionam e interagem nos diferentes ambientes e o modo como aprendem, requerendo ensino especializado. Desta forma, as necessidades de inclusão destes alunos ultrapassam a inclusão escolar, alargando-se a outros ambientes (Nunes, 2008). Segundo Nunes e Amaral (2008) é fundamental garantir o acesso dos alunos com multideficiência a conteúdos específicos, que assegurem a inclusão social. Estes alunos precisam de se envolver em atividades funcionais, que decorram de experiências vividas em situações naturais.

Perrenoud (2000) também defende que a educação inclusiva é um desafio que envolve a escola numa transformação organizacional e pedagógica no sentido de uma maior abertura à comunidade apelando à mudança de atitudes de toda a comunidade educativa. De acordo com Correia (2001), para que os alunos com multideficiência possam ter sucesso é necessária uma reforma significativa do nosso sistema, tendo em consideração as atitudes, formação e cooperação de todos os intervenientes, bem como a gestão de recursos.

Neste contexto, há que ter consciência de que a criação de uma escola de qualidade depende da interação/cooperação entre alunos, pais, professores, parceiros e toda uma equipa multidisciplinar que colabore efetivamente na resolução dos problemas destes alunos a fim de promover o seu “potencial de funcionamento biopsicossocial” (decreto-lei 3/2008, p.155).

No entanto, embora a maioria dos intervenientes concorde com a inclusão, a verdade é que há ainda muitos obstáculos que impedem a escola de se revelar um espaço plenamente inclusivo. Para além dos receios e resistências, existem muitas escolas que ainda não dispõem de infra-estruturas adequadas, recursos materiais e humanos especializados para atingir com sucesso o objetivo a que se propõem.

Perante esta realidade escolar, esta necessidade urgente de reestruturação em todos os quadrantes por forma a incluir os alunos com multideficiência nas escolas regulares, tornou-se pertinente compreender como se processa atualmente a inclusão de

alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas no interior do país, como se organizam as respostas educativas a estes alunos e quais os facilitadores e os constrangimentos.

Isto porque como profissionais de educação, para ajudarmos a criar uma escola inclusiva temos que constantemente repensar as nossas práticas, procurar respostas para as nossas incertezas e encarar esta realidade como um desafio à nossa criatividade e profissionalismo.

## 2. QUESTÕES E OBJETIVOS DO ESTUDO

Para acompanhar a evolução social e cultural, a escola tem que repensar constantemente o seu papel relativamente às práticas e políticas organizacionais, permitindo a todos os alunos realizar aprendizagens significativas e desenvolver competências.

Assim, aquando da inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular, a escola depara-se com duas questões. A primeira prende-se com a sua organização, as estratégias que adota para responder às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea e com necessidades específicas. A segunda relaciona-se com o facto de que estes alunos são da responsabilidade de todos os professores, mesmo sem formação especializada, e não só dos de educação especial.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) a investigação é “algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (p.31). Para tal, o investigador deve “procurar enunciar uma pergunta de partida, através da qual tente exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar” (p.32). Esta, enquanto “fio condutor” (p.44) da investigação, deve estar isenta de preconceitos e de noções prévias, bem como obedecer a critérios de clareza (ser precisa, concisa e unívoca), de exequibilidade (ser realista) e de pertinência, “tendo sempre em atenção os recursos pessoais, materiais e técnicos para o desenvolvimento dessa futura investigação” (p.32) e que permita “compreender melhor os fenómenos e os acontecimentos observáveis e interpretá-los mais acertadamente” (p.43).

Por conseguinte, de acordo com a problemática acima exposta, a **principal questão** que nos apraz investigar é “Como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, no ensino regular?”

Dada a impossibilidade de se estudar todos os agrupamentos de escolas do país, no espaço temporal disponível para a investigação, esta irá incidir num agrupamento de escolas no interior do país, no qual se exerce a atividade profissional pelo que a questão de partida do estudo será:

“Como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas no interior do país?”

Segundo Afonso (2005), “o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação” (p.53).

Como tal, neste ponto torna-se fundamental decompor esta em **questões mais específicas**, nomeadamente:

- ✓ Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?
- ✓ Quais as estratégias desenvolvidas pelos professores do ensino regular e de educação especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência, em sala de aula?
- ✓ Quais são os facilitadores e os constrangimentos no processo de inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular?
- ✓ O currículo formal corresponde ao currículo informal?

A operacionalização das questões acima apresentadas exige um traçado de objetivos. De acordo com Lakatos e Marconi (1992), o objetivo geral alude “a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com conteúdo intrínseco” (p.102). Para Oliveira (1999) “o objetivo geral precisa dar conta da totalidade do problema da pesquisa, devendo ser elaborado com um verbo de precisão, evitando ao máximo uma possível distorção na interpretação do que se pretende pesquisar” (p.36), já “os objetivos específicos fazem o detalhamento do objetivo geral e devem ser iniciados com o verbo no infinitivo” (p.37).

Respeitando as indicações dos autores acima referenciados e tendo em conta a questão de partida, o **objetivo geral** que se pretende é:

Compreender como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas no interior do país.

Na opinião de Lakatos e Marconi (1992) para se atingir o objetivo geral, dever-se-ão formular objetivos específicos que “têm função instrumental, o que permite por um lado, atingir o objetivo geral e, por outro, aplicar este a situações particulares” (p.102).

Assim, a partir do objetivo geral concebem-se os seguintes **objetivos específicos** seguintes:

- ✓ Conhecer práticas de organização escolar no que concerne à inclusão de alunos com multideficiência;
- ✓ Assinalar as estratégias desenvolvidas pelos professores do ensino regular e de educação especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência em sala de aula;
- ✓ Reconhecer quais os facilitadores e os constrangimentos no processo de inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular;
- ✓ Identificar as diferenças entre o currículo formal e informal.

De evidenciar que a concretização destes objetivos pode contribuir para uma intervenção de sucesso, equidade e qualidade na inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular.

### 3. METODOLOGIA

Tendo em conta os objetivos deste estudo, considera-se que a metodologia de investigação mais adequada é a de natureza qualitativa, na medida em que o paradigma qualitativo, também denominado de interpretativo, hermenêutico, naturalista ou construtivista, surge para explicar o mundo social e educativo.

Esta metodologia não visa a generalização dos resultados obtidos, mas sim a que contextos e sujeitos eles podem ser generalizados. Aliás, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) o objetivo deste tipo de investigação é que a interpretação dos dados recolhidos expresse o conhecimento acerca da realidade dos participantes e dos contextos investigados. Bell (1997) concorda ao mencionar que “os investigadores que adoptam uma perspetiva qualitativa estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo, em procurar compreensão, em vez de análise estatística” (p.20).

Através desta, pretende-se estudar e compreender a realidade, sem nunca a descontextualizar, partindo dos próprios dados e não de teorias pré-concebidas (Almeida & Freire, 2003). Ainda que o investigador selecione questões específicas à medida que recolhe os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses; privilegia, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos de investigação. Nesta linha de pensamento, Patton (1980) defende que os métodos qualitativos possibilitam ao investigador fazer um trabalho de campo sem estar restringido a categorias já determinadas e, tornar a pesquisa mais profunda, aberta e pormenorizada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o facto de se pretender recolher dados no ambiente natural em que as ações decorrem, descrever as situações vividas pelos participantes e interpretar os significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa, rica em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais, interações, etc..

Para estes autores, a metodologia de investigação qualitativa detém cinco características principais, sendo elas: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento crucial na recolha dos mesmos; os dados são essencialmente de carácter descritivo; dá-se mais importância ao processo do que propriamente ao produto (resultados); os dados são analisados de forma indutiva; e, por último, o

investigador dá ênfase à compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Como tal, esta é uma investigação de carácter qualitativo, pois “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (Ludke & André, 1986, p.41).

Dentro do paradigma qualitativo, quando se pretende investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, estamos perante um processo de investigação empírica do tipo “estudo de caso” (Yin, 2005, p.32). No “estudo de caso” as questões da pesquisa centram-se no “como” ou no “porquê” e a estratégia de pesquisa é abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência e a diversas triangulações de dados (Yin, 2005).

Este estudo de caso tem um carácter descritivo, na medida em que “deriva de uma análise aplicada às observações de terreno em função da compreensão das informações fornecidas pelos atores” (Hamel, 1998 como citado em Amado, 2013).

O objetivo geral de um estudo de caso é “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar” (Gomez, Flores & Jimenez, 1996, p.99) um fenómeno observado.

De acordo com Amado (2013), “pelo seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso exige o que se designa por *trabalho de campo*, isto é, o contacto prolongado do investigador com os sujeitos participantes na realidade que se pretende estudar” (p.135).

Também para Fidel (1992) o método de estudo de caso é um método específico de pesquisa de campo, uma investigação de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador.

Rodrigo (2008) define o estudo de caso como uma categoria de pesquisa em que o objeto de estudo é uma unidade analisada profundamente, onde o investigador se debruça sobre uma situação específica, procurando descobrir o que nela há de mais essencial e característico.

Segundo Pardal e Lopes (2011) “viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação, por recursos a métodos qualitativos (...), o estudo de caso permite compreender o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (p.32).

Coutinho e Chaves (2002) referem que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou

mesmo uma nação. Assim, também segundo os estudos de Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), Yin (1994), Bogdan e Bilken (1994) e Punch (1998) este estudo enquadra-se na tipologia de caso único porque pretende recolher dados relativos a um caso visto como um todo – os alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, dum agrupamento de escolas, no interior do país (cuja caracterização se encontra no apêndice IV, p.126).

Uma etapa fundamental ao planear e conduzir um estudo de caso único diz respeito à definição das unidades de análise, ou seja, a definição do “caso” de estudo (Yin, 2005, p.43). Unidades de análise, segundo Singleton (1988), são os objetos ou eventos aos quais as pesquisas sociais se referem, o que ou quem será descrito, analisado ou comparado.

Por conseguinte, as unidades de análise deste estudo são a educação especial na organização e gestão do agrupamento de escolas, a resposta educativa para alunos com multideficiência e o processo de inclusão dos mesmos alunos.

Por último, tendo em conta a opinião de Pardal e Lopes (2011), o estudo de caso deve ser orientado por um esquema teórico capaz de guiar a recolha de dados, os quais passamos a explicar.



## **4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS E PROCEDIMENTOS**

O estudo de caso emprega vários métodos de recolha de informações (Hamel, Dufour & Fortin, 1993). Estes são selecionados de acordo com a tarefa a ser cumprida (Bell, 1989). Segundo Yin (1994), “a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno” (p.92).

Assim, de acordo com Denzin (1984), para que a investigação se possa caracterizar pela validade e fiabilidade deverá ser suportada por diferentes métodos de recolha de dados que permitam uma triangulação de informação. Mas segundo Paul (1996) e Jick (1984 como citado em Cox & Hassard, 2005) a triangulação não se restringe à seriedade e à validade, mas possibilita uma análise mais completa e holística do fenómeno em estudo. Para uns autores a triangulação é considerada como uma forma de combinar vários métodos qualitativos entre si (Flick, 2005), bem como uma maneira de integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo (complementaridade) (Kelle, 2001), ou ainda de descobrir paradoxos e contradições (Kelle & Erzberger, 2005), entre outras opiniões.

Como tal, tendo em consideração a natureza de um estudo de caso, aquando da recolha de dados recorreremos à análise documental, à contextual/observação naturalista bem como à entrevista semiestruturada. Bogdan e Biklen (1994) concordam ao proferir que “num estudo de cariz interpretativo/qualitativo, os métodos baseiam-se na análise documental, na observação e na entrevista aberta” (p.240).

### **4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL**

Em primeiro lugar, a direção do agrupamento de escolas em estudo, foi contactada via telefone, por forma a nos receber pessoalmente. Prontamente, o diretor aceitou e reunimos com a finalidade de ser pedida a autorização para a realização deste estudo no agrupamento, com o livre acesso aos participantes e à documentação necessária. Tal autorização foi de imediato deferida, sem qualquer restrição, tendo o diretor do agrupamento assinado o pedido de autorização elaborado pela investigadora (apêndice I, p.123).

De seguida, a coordenadora do grupo de educação especial, a representante da UAM, a docente de educação especial, o diretor de turma, os docentes do ensino regular e os encarregados de educação foram informados dos objetivos e da metodologia do estudo e convidados a participar. Todos aceitaram e cederam os documentos pedidos. De mencionar que os encarregados de educação assinaram de imediato um termo de consentimento informado (apêndices III, p.125).

Com todos os documentos em nosso poder, numa primeira fase e ao longo do estudo, realizou-se a leitura e análise dos PEI, dos CEI, bem como de outros documentos constantes nos processos individuais dos alunos. Também nos foi permitido aceder ao projeto educativo e ao regulamento interno do agrupamento.

De salientar que esta informação é considerada secundária, na medida em que não é diretamente produzida pelo investigador (Valles, 1997) mas o material recolhido e analisado é utilizado para validar evidências de outras fontes e/ou acrescentar informações. Opinião também suportada por Bell (1997), o qual acrescenta que através desta análise documental consegue-se encontrar informações úteis e complementares para o conhecimento aprofundado do objeto em estudo.

## **4.2. OBSERVAÇÃO NATURALISTA**

Com o consentimento das partes envolvidas, recorreremos à observação naturalista dos alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, do agrupamento em questão, cuja caracterização, bem como a do concelho onde está inserido encontram-se em apêndice (apêndice IV, p.126).

As observações foram registadas por escrito, por ordem cronológica, numa grelha própria criada pelo investigador. Em termos de organização houve muito cuidado para que, em leituras posteriores, o investigador conseguisse “destrinçar os factos observados, dos juízos de valor, interpretações e hipóteses que lhe tenham ocorrido” (Carmo & Ferreira, 1998, p.105).

O papel assumido foi o de observador não participante, por forma a não influenciar os fenómenos em estudo.

As observações decorreram no mês de março, perfazendo um total de nove (apêndice VI, p.136). Os contextos foram diversificados, nomeadamente: três observações nas salas de aula do ensino regular (de educação visual, de educação musical e de oferta complementar), uma no campo de jogos (na aula de educação

física), duas aulas na UAM, que se encontra caracterizada em apêndice (apêndice IV, p.126), uma na sala de psicomotricidade, uma no espaço exterior do recinto escolar (num simulacro de incêndio) e uma observação na Ludoteca Municipal (participação numa atividade preparativa para as comemorações do vinte e cinco de abril).

A observação naturalista é uma técnica de recolha de dados especialmente útil e verdadeira, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso, 2005). Segundo Estrela (1994) esta técnica serve para auxiliar o investigador a reconhecer e identificar realidades e a realizar a síntese entre a teoria e a prática.

#### **4.3. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA / SEMIDIRETIVA**

Para recolhermos mais dados sobre a problemática vigente, também foram realizadas entrevistas. Segundo Estrela (1994), o objetivo das entrevistas consiste na recolha de dados de opinião que possibilitem dar a conhecer informações para a caracterização do processo em estudo, bem como dos intervenientes do processo.

Estas entrevistas foram suportadas por dois guiões. Ainda que muito similares, um deles era direcionado para o diretor do agrupamento, a coordenadora de educação especial e a representante da UAM (apêndice VIII, p.169); e o outro para os docentes do ensino especial e do ensino regular (apêndice IX, p.176).

Os guiões surgiram a partir da problemática, das questões e objetivos da investigação, bem como da revisão literária efetuada. Estes estão organizados por blocos de conteúdos, com objetivos específicos, aos quais correspondem várias questões. Por vezes, a estas estão associados tópicos/observações importantes na gestão do discurso do entrevistado em relação à pergunta (Afonso, 2005).

Apesar do recurso aos guiões, Bell (1997) refere que “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade” (p.118). Nesta técnica, algumas questões são previamente delineadas mas não existe uma posição rígida na estruturação das mesmas. O entrevistador vai colocando as questões, podendo surgir aspetos não considerados à partida.

Assim, o método de entrevista selecionado foi o de entrevista semiestruturada (Fontana & Frey, 1994) ou semidiretiva (Quivy & Campenhoudt, 2005), pois permite uma maior flexibilidade e profundidade nas respostas e um contacto mais direto com o entrevistado

(Estrela, 1994). As suas principais vantagens são o acesso a informação importante e contextualizada pelo entrevistado, bem como o esclarecimento imediato de algumas dúvidas ou incertezas.

Para Bell (2004) a entrevista semiestruturada é acessível e permite ao investigador explorar, desenvolver e clarificar, algumas ideias e respostas, e essencialmente aperceber-se das emoções e sentimentos, possibilitando a observação do comportamento do entrevistado. A forma como determinada resposta é dada (o tom de voz, a expressão facial, a hesitação, entre outras) pode fornecer informações que uma resposta escrita nunca revelaria (Bell, 2002).

Talvez por todas as razões apontadas, este seja o método mais utilizado em investigação social.

Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, devendo deslocar-se sempre que possível ao local do estudo. Como tal, as sete entrevistas foram realizadas na escola sede do agrupamento de escolas, no interior do país, onde todos os docentes exercem a sua atividade profissional.

As entrevistas foram previamente agendadas com cada docente, tendo sido dado a conhecer através de uma ficha síntese, o tema em estudo, os objetivos, a metodologia, os instrumentos de recolha de dados e os participantes. No início de cada entrevista, os entrevistados leram e assinaram um termo de consentimento informado (apêndice II, p.124).

As entrevistas decorreram em ambientes calmos, sem limites de tempo e livres de interrupções, gravados em áudio, com a permissão dos entrevistados.

De mencionar que neste estudo, as questões de ordem ética foram consideradas, procedendo-se ao anonimato e à privacidade dos participantes no tratamento dos dados recolhidos.

## **5. PARTICIPANTES**

De acordo com Bravo (1998), num estudo de caso a escolha da amostra adquire um sentido muito particular pois “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem. Não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender ‘o caso’” (Stake, 2007, p.4).

Para N. R. Santos (2005), “a amostra é um subconjunto dos elementos de uma população, da qual são recolhidas informações ou registadas respostas e sobre a qual incide diretamente a investigação” (p.37).

Na abordagem metodológica, como é o estudo de caso, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Assim, o investigador deve selecionar os participantes baseado em critérios considerados relevantes e tendo em conta os objetivos da investigação (Carmo & Ferreira, 1998).

Atendendo a esta afirmação, os participantes envolvidos neste estudo são: o diretor do agrupamento; a coordenadora de educação especial; duas professoras de educação especial, sendo uma delas a representante da UAM; e três professores do ensino regular titulares de turma onde estão inseridos os alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, dum agrupamento de escolas, no interior do país.

Para além dos adultos, fizeram também parte deste estudo, os alunos da UAM e os alunos da turma de referência dos alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico.

### **CARACTERIZAÇÃO DO DIRETOR E DOCENTES**

Dadas as diferenças apresentadas pelos participantes adultos em termos de idade, sexo, tempo de serviço, formação base, função desempenhada atualmente no agrupamento e da existência ou não de formação especializada na área de educação especial, seguidamente ilustramos estes dados organizados no quadro n.º 1.

**Quadro n.º 1: Apresentação dos dados referentes à caracterização dos participantes**

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo de serviço</b>	<b>Formação base</b>	<b>Função atual</b>	<b>Especialização em educação especial</b>
<b>P1</b>	62	M	37	Engenharia Agronómica	Diretor	Não
<b>P2</b>	48	F	20	Matemática e Ciências da Natureza	Coordenadora de educação especial	Sim
<b>P3</b>	42	F	18	Português e Francês	Representante da UAM / Docente de educação especial	Sim
<b>P4</b>	50	F	20	Primeiro ciclo	Docente de educação especial	Sim
<b>P5</b>	54	M	33	Educação Tecnológica	Docente de EV/ET/OC e diretor de turma	Não
<b>P6</b>	45	M	19	Educação Física	Docente de EF	Não
<b>P7</b>	54	F	28	Educação Musical	Docente de EM	Não

Como se pode constatar pela leitura do quadro acima exposto, a maioria dos participantes são do sexo feminino. As idades estão compreendidas entre os 42 e 62 anos, apresentando uma média de 50 anos de idade.

Relativamente à formação base, todos demonstram ter enveredado por uma área diferente, apesar da maioria se situar na via ensino. Quanto ao tempo de serviço, todos os participantes possuem mais de quinze anos.

A maioria dos participantes não possui especialização na área de educação especial, na medida em que somente as docentes de educação especial a têm, nomeadamente a coordenadora de educação especial (P2), a representante e docente de educação especial da UAM (P3) e a docente de educação especial da UAM (P4).

### **CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS OBSERVADAS**

Os alunos que compõem a UAM são onze, os quais se distribuem em 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Em relação ao 1º ciclo existem cinco alunos que frequentam o 2.º ano de escolaridade e acompanham o seu grupo etário. No 2.º ciclo encontram-se os alunos alvo, referenciados neste estudo como Aluno A e Aluno B, cuja caracterização se encontra no apêndice IV, p.126. Quanto ao 3º ciclo, este é composto por quatro alunos, estando um no 7.º ano, um no 8.º e dois no 9.º ano de escolaridade.

No que concerne à turma de referência, esta engloba vinte alunos, com idades compreendidas entre os onze e os catorze anos (Aluno B). É de salientar que os alunos com multideficiência frequentam esta turma pela primeira vez.

## 6. TRATAMENTO DE DADOS

Após a recolha dos dados segue-se o tratamento dos mesmos para, numa análise posterior, poder retirar-se conclusões plausíveis sobre o estudo em questão. De acordo com Afonso (2005) “a efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (p.111).

Ludke e André (1986) descrevem a análise qualitativa como sendo essencialmente descritiva, ao recorrer à análise histórica e etnográfica, a observações, à transcrição de entrevistas, etc. que permitem corroborar os resultados e oferecer alguns pontos de vista.

Assim, o tratamento de dados realizou-se através da análise de conteúdo: dos documentos cedidos, do registo das observações e das respostas às entrevistas efetuadas.

Ao longo da fase de análise de dados, Wolcott (1994) destaca três momentos cruciais: a descrição, a análise e a interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspetos essenciais e identificar fatores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Na mesma linha de pensamento, Miles and Huberman (1994), afirmam que a análise qualitativa de dados inclui três procedimentos: “a redução dos dados, a apresentação dos dados e a verificação/desenho de conclusões” (p.10). A redução dos dados incide sobre o processo de seleção, simplificação, abstração e transformação destes, através de uma codificação e categorização. A apresentação dos dados inclui o recurso a vários tipos de matrizes, gráficos e tabelas, no sentido de organizar e compactar a informação para que o investigador consiga ver de forma rápida e eficaz o que está a ocorrer no estudo e conceber justificações conclusivas. A verificação/desenho de conclusões corresponde à atribuição de significados sobre toda a informação recolhida e analisada. Esta fase é influenciada pela quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

De acordo com Bardin (1995), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos



de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p.42).

Esta análise de conteúdo ocorre em quatro etapas: “leitura flutuante” do *corpus*; tentativa de segmentação do *corpus*; categorização dos fragmentos em categorias/subcategorias/indicadores; validade e fidelidade das categorias através do recurso a protocolos de triangulação de dados (Denzin, 1984), por forma a aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador.

Tendo em conta as apreciações dos autores referidos, em primeiro lugar, procedeu-se à transcrição das entrevistas para suporte informático, conservando-se o máximo de informações linguísticas (registro da totalidade dos significantes) e paralinguísticas (anotação dos silêncios, aspetos emocionais tais como: riso, tom irónico, etc.) (Bardin, 1995). Quanto às observações, estas também foram registadas em grelhas próprias.

Desta forma, o registo da análise documental (apêndice V, p.131), o protocolo das observações (apêndice VI, p.136) e o registo das entrevistas semiestruturadas (apêndice X, p.182; apêndice XI, p.203) constituem o *corpus* de análise da investigação (Vala, 1986), o qual foi alvo de uma leitura exaustiva para a formulação de categorias de análise, de maneira a se adaptar ao problema e conteúdo a analisar (Ghiglione & Matalon, 2005).

As categorias constituem, segundo Bogdan e Biklen (1994) um meio de classificar os dados descritivos que recolhemos, para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente separado dos outros dados.

Para Bardin (1995) classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem de comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Assim, na análise de conteúdo, as categorias associadas a um domínio, são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo), sob um título genérico. Grupo esse, criado em função dos caracteres comuns desses elementos. As frequências de cada unidade de registo também são registadas, tendo em conta o enunciado.

Na produção de categorias e respetivas subcategorias, deve ter-se em atenção as propriedades de Bardin (1995), nomeadamente: a exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma categoria); a homogeneidade (num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise); a

pertinência; a objetividade; a fidelidade (as codificações devem surgir sempre da mesma maneira) e a produtividade.

Em suma, o tratamento dos dados recolhidos e a sua triangulação com informações provenientes de outros documentos permitiu-nos inferir como se processa a inclusão de alunos com multideficiência, do segundo ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas no interior do país, bem como identificar os facilitadores, os constrangimentos, entre outros fatores de inclusão.

### **CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS**

---

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com Miles and Huberman (1994), a apresentação dos dados de uma investigação torna-se extremamente útil na redação do relatório final. No entanto, os autores ressaltam que esta fase é, muitas vezes, negligenciada pelos investigadores. Não querendo cometer tal “deslize”, em seguida, apresentaremos os resultados obtidos ao longo deste estudo intitulado “*Ser Como Os Outros - A inclusão de alunos com multideficiência, do segundo ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas, no interior do país*”, através de quadros e análises descritivas sucintas.

De relembrar que o objetivo geral desta investigação é compreender como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas, no interior do país.

A análise de conteúdo ao registo da análise documental e ao registo das entrevistas semiestruturadas permitiu-nos encontrar três domínios que serão alvo de discussão/análise interpretativa, à luz dos objetivos deste estudo e do enquadramento teórico apresentado, com o intuito de encontrar respostas para as questões formuladas no início do estudo. Os três domínios são os seguintes:

- ✓ Resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência (com maior número de referências);
- ✓ Inclusão dos alunos com multideficiência no 2.º ciclo;
- ✓ Organização e gestão da educação especial no agrupamento.

A discussão/análise interpretativa aos três domínios que a seguir se apresenta obedece à sequência que consideramos ser a mais correta tendo em conta a dinâmica da escola. Começamos por analisar a organização e gestão da educação especial no agrupamento, para de seguida analisarmos a resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência, e por fim nos debruçarmos sobre o que é a questão central do nosso estudo, a inclusão dos alunos com multideficiência no 2.º ciclo.

## **1.1. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AGRUPAMENTO**

Através da análise do projeto educativo, do regulamento interno da escola, do plano anual de atividades, bem como da análise de conteúdo do registo das entrevistas realizadas, constatamos que a escola aquando da elaboração dos seus documentos estruturantes teve cuidado e atenção em dedicar vários momentos à educação especial.

Tal é visível na leitura do quadro seguinte, na medida em que ao longo do projeto educativo e do regulamento interno, a educação especial é contemplada de uma forma uniforme, com catorze referências no projeto educativo e treze menções no regulamento interno. Mas até que ponto é que a educação especial realmente ocupa um lugar privilegiado na dinâmica do agrupamento?

De referir que nenhum dos entrevistados fez alusão ao projeto educativo, pois no momento da entrevista, a questão direcionou-se para o estabelecimento da organização e do funcionamento da educação especial no regulamento interno. No entanto, os participantes podiam tê-lo evocado, o que nos leva a conjecturar se este não será encarado apenas como um documento formal que na dinâmica da escola é esquecido.

Relativamente ao plano anual de atividades, este foi unicamente referenciado pelo P3, aquando da entrevista, patente neste comentário

“(...) Tudo o que foi previsto e nos propomos a fazer a nível de regulamento interno e do plano anual de atividades está a ser cumprido e até temos atividades extra ao plano de atividades que estamos a cumprir (...)” (P3, apêndice X, p.195).

Mas em conversas informais, outros participantes também fizeram alusão ao plano, e pela análise ao documento em anexo podemos constatar que há atividades que contemplam os alunos com NEE, nomeadamente os da UAM. Atividades essas orientadas para a sua autonomia e participação na comunidade escolar e não só:

“Os alunos afetos às unidades especializadas realizam sessões de treino de Boccia para participarem no campeonato regional.” (PAA, anexo I, pp.259,272);

“Integrar todas as atividades festivas desenvolvidas nas escolas onde estão inseridos os alunos com NEE.” (PAA, anexo I, pp.260-261);

“Realização de sessões mensais com as salas de Ensino Estruturado e Especializado.” (atividade proposta pela biblioteca escolar para incentivar a leitura) (PAA, anexo I, p.266).

**Quadro n.º 2: Apresentação dos dados referentes à categoria educação especial na organização e gestão do agrupamento**

Categoria	Subcategorias	Frequência nas análises				Total
		documental	das entrevistas			
			P1	P2	P3	
Educação especial na organização e gestão do agrupamento	Projeto educativo	14	-	-	-	14
	Regulamento interno	13	3	1	1	18
Total		26	3	1	1	31

Da análise de conteúdo do **projeto educativo (subcategoria)**, constata-se que o agrupamento “inclui um (...) gabinete do ensino especial, uma unidade de Ensino Estruturado (Sala TEACCH), uma sala de Multideficiência (...)” (apêndice V, p.131). Estas estruturas são apontadas no projeto educativo como potencialidades do agrupamento, denotando-se a importância cedida pela escola à educação especial.

Também é possível consultar os objetivos da unidade de ensino estruturado, no entanto quanto à unidade especializada em multideficiência, somente se encontra registado a quem se destina a unidade e não os seus objetivos. Esta unidade destina-se a “(...) crianças com graves dificuldades ao nível da aprendizagem e da participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais e acentuadas limitações ao nível do seu funcionamento, num ou mais dos domínios (sensorial, motor, emocional, comunicativo e saúde física) (apêndice V, p.132).

O número de pessoal docente (dez), não docente/técnicos especializados (três) a exercer funções na educação especial, bem como o número de alunos que integram o regime de educação especial, distribuídos por níveis de ensino (Pré-Escolar - 15; 1.º Ciclo - 19; 2.º Ciclo - 17; 3.º Ciclo - 8) é outro ponto vigente neste documento. Aqui, pode denotar-se que existe um número elevado de alunos (cinquenta e nove) apoiados pelo grupo de educação especial e um reduzido número de docentes e não docentes/técnicos especializados para prestar esse apoio (projeto educativo, 2010-2014). Esta constatação também é realizada por vários participantes, nomeadamente o P6 e o P7 respetivamente, ao afirmarem que

“os docentes colocados por vezes não conseguem dar resposta atempada aos casos existentes e aos novos (...)” (P6, apêndice XI, p.218)

e “ (...) o Ministério da Educação não atribui o número suficiente de funcionários (...)” (P7, apêndice XI, p.222).

Com base nestas declarações, verificamos que a questão dos recursos serem suficientes ou não, transcende o agrupamento de escola, estando sob a alçada do Ministério da Educação, que com a crise que Portugal atravessa, não apresenta perspectivas de melhoramento a curto prazo.

Não obstante, os recursos e necessidades associados à educação especial são contemplados na prevenção do abandono e do absentismo e melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso, por forma a inverter a situação através do apoio pedagógico acrescido, da diferenciação pedagógica e das sessões de terapia (projeto educativo, 2010-2014), o que nos faz pensar que o projeto educativo é construído com base no politicamente correto e não como um instrumento de organização educativa de uma escola real.

Para Gregory (2003), a diferenciação pedagógica é uma filosofia que permite aos professores, planear estrategicamente, de modo a alcançar as necessidades da enorme diversidade dos alunos nas aulas de hoje. Não é apenas um conjunto de ferramentas, mas uma filosofia que os profissionais da educação abraçam, para responder às necessidades únicas de cada aprendiz. Waterman (2005) refere que o conceito de diferenciação pedagógica baseia-se em adaptar e/ou modificar o ensino de modo a ajudar os alunos com necessidades e estilos de aprendizagem variados e a dominar os conteúdos programáticos. Esta ideia de diferenciação pedagógica pode ser entendida como um simples processo de atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos ou vista como uma variedade de práticas na sala de aula, como uma abordagem de ensino, ou como um meio de incrementar a aprendizagem, mas com a perspetiva de aumentar os índices de motivação, potenciar o crescimento e o sucesso individual de todos os alunos.

No projeto educativo consta ainda que a sua avaliação terá em conta, entre outros relatórios, o do grupo de educação especial, bem como os seus intervenientes (projeto educativo, 2010-2014), verificando-se uma vez mais que este grupo tem relevo “na vida” do agrupamento.

Apesar de todos os pontos positivos acima mencionados, e tendo em consideração o previsto no decreto-lei 3/2008, no artigo 16º, sobre o que o projeto

educativo deve contemplar, podemos evidenciar que relativamente às “(...) metas e estratégias (...)” (decreto-lei 3/2008, p.158) dirigidas especificamente aos alunos ao abrigo deste decreto, só surgem as sessões de terapia como ações/atividades, não sendo mencionadas as metas a atingir.

De acordo com o despacho conjunto nº 5048-B de 2013, de 12 de abril (matrículas, distribuição dos alunos e constituição de turmas), “(...) as turmas que integrem alunos com NEE de carácter permanente, cujo PEI o preveja e o respetivo grau de funcionalidade o justifique, são constituídas por vinte alunos, não podendo incluir mais de dois alunos nestas condições” (despacho conjunto nº 5048B, 2013, p.12320-7)). Apesar do número de alunos da turma de referência dos alunos participantes do estudo obedecer ao previsto, não existe qualquer menção no PEI, nos critérios de constituição de turmas, um ponto sobre condições especiais.

No que concerne à **subcategoria regulamento interno**, este segundo o diretor do agrupamento (P1), a coordenadora de educação especial (P2) e a representante da UAM (P3), estabelece a organização e o funcionamento da educação especial, como podemos observar no quadro n.º 2. Tal também é visível nas palavras do P1 quando profere que

“(...) tem um capítulo dedicado a todo o funcionamento do ensino especial das duas unidades que temos aqui no agrupamento (...)” (P1, apêndice X, p.182).

Através da análise de conteúdo deste documento, é possível corroborar estas afirmações, na medida em que a educação especial surge em vários momentos ao longo do mesmo, nomeadamente na composição dos departamentos curriculares, nos serviços especializados de apoio educativo e no grupo de educação especial (apêndice V, pp.133, 133).

Relativamente ao departamento, a educação especial integra o das expressões (regulamento interno 2013-2017), o que é encarado como uma desvantagem pela P3 ao desabafar que quando a escola foi alvo de inspeção externa, a nível da educação especial foi apontado que o coordenador de expressões desconhecia a realidade desta área (P3, apêndice X, pp.192-193). Na altura, verificou-se um maior interesse do mesmo em informar-se, comparecer nas reuniões do grupo de educação especial e em articular mas atualmente



“(…) temos as reuniões de departamento em que estamos todos mas nas reuniões de grupo, estão só mesmo os docentes de educação especial e os técnicos que fazem parte da equipa. Mais ninguém” (P3, apêndice X, p.193).

Através desta afirmação denota-se um sentimento de abandono e de autogestão do grupo de educação especial, sem significativas orientações evocadas por órgãos superiores, patente também na seguinte resposta

“(…) só com as nossas reuniões a nível de grupo é que vamos aferindo o que achamos estar melhor/pior e vamos alterando as nossas práticas (…) a nível de monitorização superior, neste momento, não há ninguém a nível regional e a nível distrital que nos possa dar uma ajuda, caso necessitemos (…)” (P3, apêndice X, p.192).

Apesar deste aspeto menos positivo, na **subcategoria mecanismos de monitorização e auto-regulação**, todos os entrevistados assumem que estes existem, tal como podemos observar no quadro n.º 3. O P1 refere que as docentes de educação especial o fazem através de fichas e de relatórios, dos quais toma conhecimento, defere ou indefere, sendo estas as suas principais funções no processo de monitorização da educação especial (P1, apêndice X).

Ao que o P2 acrescenta que

“(…) estes (…) são desenvolvidos através de reuniões com o diretor da escola e, ocasionalmente, com inspetores desta área” (P2, apêndice X, p.187).

Aqui está patente a articulação e comunicação entre os vários intervenientes no processo como condição necessária para o seu êxito, nomeadamente com o diretor do agrupamento, que se apresenta como uma figura acessível e colaborante. Esta opinião pode ser justificada com a afirmação do P3 quando refere que

“(…) a nível da organização escolar, do órgão de gestão, acho que o que a escola tem desenvolvido para a inclusão e apoio (…) tem sido suficiente. Temos uma grande abertura com o órgão de gestão e vice-versa, há diálogo constante e isso é extremamente importante. Isso facilita a organização quer deles quer nossa” (P3, apêndice X, p.199).

Tomando este exemplo, um diretor de agrupamento “(…) deve assumir um papel organizador e de regulação, assegurando os mecanismos inerentes à implementação de respostas de educação especial” (DGIDC, 2011, p.11). Trabalho este reconhecido pelos entrevistados, passível de comprovação através das seguintes respostas:

“(…) parece-me que, de uma maneira geral, tem conseguido assegurar as condições necessárias (...)” (P5, apêndice XI, p.209);

“Julgo que sim, dentro das suas limitações e de acordo com as suas disponibilidades” (P6, apêndice XI, p.218)

e “Penso que sim e com muito empenho e preocupação” (P7, apêndice XI, p.222).

**Quadro n.º 3: Apresentação dos dados referentes à subcategoria mecanismos de monitorização e auto-regulação**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas			Total
		P1	P2	P3	
Educação especial na organização e gestão do agrupamento	<u>Mecanismos de monitorização e auto-regulação</u>				
	*Reuniões	-	1	1	2
	*Fichas/Relatórios	2	-	-	2
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

Quanto aos serviços especializados de apoio educativo, estes são constituídos pelo: “(...) gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAPF); serviço de educação especial (SEE) e serviço de ação social escolar (SASE) (...)” (apêndice V, p.133). Estes apresentam como objetivos: “ (...) a) Contribuir para a igualdade de oportunidade (...); b) Promover a existência de condições para a integração socioeducativa dos alunos com NEE; c) Colaborar na promoção da qualidade educativa (...) d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços (...)” (apêndice V, p.133).

No que concerne aos objetivos do grupo de educação especial, está patente, entre outros, o favorecimento da socialização dos alunos, bem como a contribuição

“(…) para a igualdade de oportunidades e sucesso escolar (...)” (apêndice V, p.134), o que assume uma carga muito positiva, na medida em que num agrupamento com um meio socioeconómico e cultural desfavorecido, com muitos alunos com NEE,

com uma elevada taxa de absentismo e de abandono escolar e com muitos alunos de etnia cigana, a escola deve assumir-se como uma instituição que defenda esse princípio e promova-lo junto da comunidade envolvente.

De referir que no regulamento interno, ao contrário do que constatamos no projeto educativo, os objetivos da unidade de multideficiência encontram-se devidamente expostos (apêndice V), levando-nos a crer que talvez seja dada menos importância ao projeto educativo.

As funções do representante de educação especial, as competências dos docentes em geral no âmbito do apoio educativo e um item referente ao processo individual do aluno, o qual trataremos a seguir, também evocam a educação especial (apêndice V), evidenciando uma boa organização e gestão da educação especial no agrupamento de escolas em estudo, de acordo com as suas possibilidades e orientações.

## **1.2. RESPOSTA EDUCATIVA DO AGRUPAMENTO PARA ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

### **1.2.1. ETAPAS E PAPEL DOS INTERVENIENTES NO PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E DE AVALIAÇÃO QUANDO SE PRESSUPÕE QUE UM ALUNO NECESSITA DE APOIOS ESPECIALIZADOS**

Pela consulta ao apêndice XII, constatamos que o **domínio resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência** é aquele que apresenta mais relevância dado o número total de frequências. Este engloba as seguintes categorias: organização do processo do aluno; organização da resposta educativa; recursos; práticas inclusivas e implementação e funcionamento da UAM.

Na **categoria organização do processo do aluno**, nomeadamente quanto à organização da escola no processo de referenciação e avaliação de um aluno aparentemente com NEE, encontramos três subcategorias: **referenciação**, **avaliação** e **papel dos intervenientes**, tal como verificamos nos quadros n.º 4 e 5.

Pela leitura dos dados inscritos no quadro n.º 4, a primeira **subcategoria** corresponde à **referenciação**, a qual se subdivide em origem, modo e deferimento.

Quanto à origem, todos os entrevistados parecem ter a noção de como se inicia este processo e tentam explicá-lo (14 referências), o que está explícito nestes exemplos: quando

“(…) alguém se dá conta de alguma anomalia nalguma criança (…)” (P3, apêndice X, p.193)

ou utilizando as palavras do P6 “(…) quando o conselho de turma deteta que há alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras (…)” (P6, apêndice XI, p.217) deve-se referenciar o aluno.

Para o P2

“(…) a responsabilidade da referenciação é do diretor de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos (…), do professor titular de turma no 1º ciclo (…), do encarregado de educação (…) ou dos serviços de saúde (…)” (P2, apêndice X, p.188).

O P5 acrescenta que a referenciação também pode ser realizada pelo psicólogo ou pelo técnico de serviço social (P5, apêndice XI).

**Quadro n.º 4: Apresentação dos dados referentes às subcategorias referenciação e avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados**

Categoria	Subcategorias	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Organização do processo do aluno	<u>Referenciação</u>	1	5	1	1	4	1	1	14
	*Origem								
	*Modo	2	-	1	1	-	-	-	4
	*Deferimento	-	-	1	1	1	1	-	4
	<u>Avaliação</u>	1	1	1	-	1	1	1	6
	*Intervenientes								
	*Forma	-	3	1	-	-	-	-	4
	*Encaminhamento	-	2	-	-	-	-	2	4
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>36</b>

Quanto ao modo, três entrevistados, nomeadamente o diretor do agrupamento e as docentes de educação especial, proferem existir uma ficha de referenciação para esse efeito. Aqui denota-se que os docentes do ensino regular sabem quando devem referenciar um aluno mas não como fazê-lo, talvez por não terem formação na área de educação especial e por sentirem confiança na equipa de educação especial, a quem é

“solicitado (...) apoio” (P6, apêndice XI, p.217).

Neste ponto, é importante explicitar que “(...) a referência só deve ser realizada quando o professor verifica que através de estratégias de diferenciação pedagógica não consegue responder às necessidades educativas do aluno (...) (devendo) analisar as suas práticas (...)” (DGIDC, 2011, pp.14-15).

Dos nove entrevistados, quatro aprofundam o tema e mencionam que a referência

“(...) é enviada para o órgão de gestão e na direção deferem ou indeferem, consoante o caso” (P3, apêndice X, p.193).

A segunda **subcategoria** refere-se à **avaliação**. Esta também é subdividida em intervenientes, forma e encaminhamento. Todos, à exceção do P4, indicam quais os intervenientes no processo de avaliação, a fim de saber

“(...) se o aluno irá ou não integrar o ensino especial (...)” (P6, apêndice XI, p.217).

Os intervenientes apontados são os técnicos e os professores de educação especial (P1, P3, P5, P6 e P7) e a equipa multidisciplinar (P2).

Quanto à forma, somente o P2 e P3 declararam que esta é feita através de um

“(...) roteiro de avaliação, (onde se) enumeram as categorias a avaliar com base na CIF (...) e (depois) é elaborado o relatório técnico-pedagógico, onde consta a problemática do aluno e onde são descritos os resultados da avaliação psicológica e pedagógica (...)” (P2, apêndice X, p.189)

ou é suficiente a realização de

“(...) uma avaliação (...) e algumas propostas de estratégias de intervenção (...)” (P3, apêndice X, p.195).

Também só dois entrevistados incidiram o seu discurso sobre a fase do encaminhamento, ao referir que, por último, é elaborado

“o Programa Educativo Individual do aluno (...) (que posteriormente) é homologado pelo diretor do agrupamento e é aprovado em Conselho Pedagógico (...)” (P2, apêndice X, p.189).

O P7 conclui que após a avaliação,

“(...) o aluno passa a ser, ou não, abrangido pelo decreto-lei 3/2008. (...) A partir daí iniciam-se as terapias, o apoio pedagógico, o ensino especializado (...)” (P7, apêndice XI, p.222).

A análise aos dados do quadro n.º 5 mostra-nos que a **subcategoria papel dos intervenientes** é subdividida em deferimento, supervisionamento e avaliação. Aqui, a maioria dos entrevistados (P1, P2, P3, P5, P7) soube mencionar quais as suas funções no processo de referenciação e avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados, o que nos demonstra que existe interesse e informação sobre o papel que cada um deve desempenhar.

**Quadro n.º 5: Apresentação dos dados referentes à subcategoria papel dos intervenientes quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados**

Categoria	Subcategorias	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Organização do processo do aluno	<u>Papel dos intervenientes</u>	1	-	-	-	-	-	-	1
	*Deferimento	-	1	-	-	-	-	-	1
	*Supervisionamento	-	-	-	-	1	-	1	2
	*Avaliação	-	-	-	-	1	-	1	2
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

### 1.2.2. PARTICIPANTES NA ELABORAÇÃO DO PEI E DO CEI

Continuando a apresentação e análise dos dados correspondentes ao **domínio resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência**, encontramos a **categoria organização da resposta educativa**, e nela três **subcategorias**: elaboração do PEI e do CEI ; existência de condições para a implementação dos apoios especializados; e atividades escolares e apoios terapêuticos.

Esta sequência justifica-se porque após a realização da avaliação especializada por referência à CIF, se o aluno apresentar significativas limitações, de carácter permanente, ao nível da atividade e participação, é considerado elegível para a educação especial, procedendo-se à realização do PEI e do CEI, para os alunos com uma dificuldade intelectual acentuada e se existirem recursos no agrupamento para os levar a cabo.

Como o PEI é o único documento legal que identifica as respostas educativas adequadas aos alunos e estabelece a afetação dos recursos necessários, surge a

**categoria organização da resposta educativa**, cujos dados se apresentam no quadro n.º 6.

**Quadro n.º 6: Apresentação dos dados referentes à categoria organização da resposta educativa**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas					Total
		P3	P4	P5	P6	P7	
Organização da resposta educativa	<u>Elaboração do PEI e do CEI</u>	1	-	-	-	-	1
	*Diretores de turma						
	*Docentes de educação especial	1	-	1	1	1	4
	*Docentes do ensino regular	-	-	2	-	-	2
	*Conselho de turma	-	-	-	1	1	2
	*Técnicos	5	-	-	-	1	6
	*Encarregados de educação	1	-	-	-	1	2
	*Equipa multidisciplinar	-	1	-	-	-	1
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>18</b>

A primeira **subcategoria** trata de quem participa na **elaboração do PEI e do CEI**. “A elaboração do PEI deve ser feita conjunta e obrigatoriamente pelos docentes de grupo/turma ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelo encarregado de educação e sempre que necessário por outros profissionais (...)” (DGIDC, 2011, p.18).

De acordo com o quadro n.º 6, a maioria dos entrevistados respondeu que são os docentes de educação especial (P3, P5, P6, P7), talvez por delegarem neles esta função e não se sentirem com formação para tal. Em seguida, surge o conselho de turma (P6, P7), os técnicos, nomeadamente o fisioterapeuta, o terapeuta da fala, o psicólogo, a assistente social, entre outros (P3, P7), e os encarregados de educação (P3, P7) com duas referências. Com apenas uma menção, é citado o diretor de turma (P3), o professor do ensino regular (P5) e a equipa multidisciplinar (P4).

Numa leitura vertical, quem nos cedeu mais informações sobre esta questão foi o P3, talvez devido à sua função de representante da UAM.

No que concerne à **subcategoria existência de condições para a implementação dos apoios especializados**, apresentada no quadro n.º 7, apenas o P3 referiu que

“(…) não haverá as horas de apoio personalizado que determinada criança necessita (…)” (P3, apêndice X, p.195).

No entanto, os restantes afirmam que

“(…) de uma maneira geral, o agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados (…)” (P5, apêndice XI, p.209)

propostos nos relatórios técnico-pedagógicos, o que também evidencia a boa gestão e o interesse por parte do órgão de gestão do agrupamento, pela educação especial.

**Quadro n.º 7: Apresentação dos dados referentes à subcategoria existência de condições para a implementação dos apoios especializados**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Organização da resposta educativa	<u>Existência de condições para a implementação dos apoios especializados</u>								
	*Sim	1	1	1	1	1	1	1	7
	*Não	-	-	1	-	-	-	-	1
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8</b>

Quanto à **subcategoria atividades escolares e apoios terapêuticos**, tal como está patente no quadro n.º 8, os entrevistados referem que existe uma preocupação de conciliação.

A articulação com os horários dos alunos e dos técnicos e o facto dos apoios serem prestados na escola, são exemplos do modo como esta é realizada. Na análise das observações, tal é visível, por exemplo quando os alunos estão a realizar atividades na unidade de multideficiência, “à medida que os alunos terminam as atividades vão para a sala de psicomotricidade” (apêndice VI, p.138).



Aqui denota-se, uma vez mais, a boa organização escolar, as respostas adequadas às necessidades e dificuldades dos alunos com multideficiência, pois a escola deve preocupar-se com questões que se relacionem com a permanência do aluno com NEE na sala de aula, com a prestação de serviços (por exemplo, terapia da fala) dentro ou fora da classe regular, com o tipo de serviços de educação especial que devem ser prestados e em que media e, até, com a troca de informações e o encontrar de soluções sobre quaisquer problemas que os alunos sem NEE possam apresentar. (Correia, 2003a, p.25).

**Quadro n.º 8: Apresentação dos dados referentes à subcategoria atividades escolares e apoios terapêuticos (conciliação)**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Organização da resposta educativa	<u>Atividades escolares e apoios terapêuticos</u> *Conciliação	1	1	1	-	1	1	1	6
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

### 1.2.3. RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA

Segundo Jiménez (1997), a educação especial é entendida como o conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns dos alunos” (pp.11-12).

O **domínio resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência** (apêndice XII) abrange também a **categoria recursos**, cuja análise permite-nos conhecer se no agrupamento existem recursos materiais e humanos suficientes para incluir alunos com multideficiência.

Segundo a leitura possível do quadro n.º 9, no que concerne à existência de recursos materiais, o P4 é o único que refere que

“(…) há sempre falta de qualquer coisa (…)” (P4, apêndice X, p.204).

No entanto, 4 entrevistados (P1, P2, P3 e P4), inclusive o P4, alegam que existem recursos materiais suficientes, pois

“(…) dentro das possibilidades da direção, eles dão sempre resposta” (P4, apêndice X, p.204)

e “(…) somos das poucas unidades do país, talvez, que do pouco façam muito. Porque os nossos meninos têm tudo! (…)” (P3, apêndice X, p.198).

**Quadro n.º 9: Apresentação dos dados referentes à subcategoria existência de recursos**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Recursos	<u>Existência de recursos materiais</u>								
	*Suficientes	1	1	1	1	-	-	-	4
	*Insuficientes	-	-	-	1	-	-	-	1
	<u>Existência de recursos humanos</u>								
	*Suficientes	-	1	-	-	1	-	1	3
	*Insuficientes	-	1	2	-	-	1	1	5
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>13</b>

Relativamente aos recursos humanos, de acordo com o quadro acima exposto, a maioria dos entrevistados refere que estes são insuficientes, com 5 intervenções registadas, as quais podem ser exemplificadas através do seguinte comentário:

“(…) a nível de recursos humanos não, uma vez que os docentes colocados por vezes não conseguem dar resposta atempada aos casos existentes e aos novos (…)” (P6, apêndice XI, p.218).

De referir que tanto o P2 como o P7 responderam de forma dúbia à questão da existência de recursos humanos suficientes, na medida em que ambos referem que

“Não posso afirmar que os recursos, (… ) humanos (… ) são insuficientes (… )” (P2, apêndice X, p.189)

e “Sim, dado que há uma equipa de educação especial e recursos humanos, talvez suficientes (...)” (P7, apêndice XI, p.222).

No entanto, posteriormente mencionam que

“ (...) seria muito melhor se dispuséssemos de mais alguns recursos humanos(...)” (P2, apêndice X, p.189)

e “ (...) o Ministério da Educação não atribui o número suficiente de funcionários (...)” (P7, apêndice X, p.224),

o que nos leva a pensar que mesmo com um número reduzido de recursos humanos, a escola consegue organizar-se por forma a colmatar as necessidades, na medida em que na falta de auxiliares, são os docentes de educação especial quem asseguram as suas funções (apêndice X; apêndice XI). Nesta perspetiva, o agrupamento encontra-se aquém da situação ideal, a qual compreenderia a colocação de mais recursos humanos a trabalhar diretamente na inclusão dos alunos com multideficiência.

**Quadro n.º 10: Apresentação dos dados referentes à subcategoria organização e distribuição de recursos**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Recursos	<u>Organização e distribuição de recursos</u>								
	*Recursos humanos	1	-	1	-	-	-	-	2
	*Recursos materiais	1	1	1	-	1	1	-	5
<b>Total</b>		<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>7</b>

Quanto à **subcategoria organização e distribuição de recursos**, pela leitura do quadro n.º 10, constatamos que os participantes embora na maioria considere os recursos humanos insuficientes, quase todos manifestam mais a sua opinião relativamente aos recursos materiais (5 frequências) do que aos recursos humanos (2 menções). Tal facto, talvez se relacione com a importância que os recursos materiais assumem na prática pedagógica dos docentes.

Ao nível dos recursos humanos,

“(...) o pessoal docente e não docente estão divididos pelas duas unidades, mais ou menos, equitativamente...” (P1, apêndice X, p.185).

Relativamente aos recursos materiais, a opinião também é positiva, uma vez que a sua distribuição também é realizada de forma justa e imparcial (P1, apêndice X)

e “(...) de acordo com as necessidades que cada criança apresenta” (P2, apêndice X, p.190).

Assim,

“(...) há uma preocupação de gerir de forma a que os miúdos possam beneficiar do que há para lhes oferecer (...)” (P5, apêndice X, p.211),

sendo essa “(...) distribuição (...) feita em reunião de docentes” (P6, apêndice XI, p.219).

De acordo com o aferido, leva-nos a considerar novamente que apesar dos escassos recursos que o Ministério da Educação cede às escolas, o agrupamento em estudo tenta geri-los da melhor forma possível, atendendo às necessidades dos alunos e dos intervenientes que atuam junto deles. Para este fim, também é de louvar a

“(...) muita boa vontade! (...)” dos docentes de educação especial, “(...) por querermos que as coisas resultem e dar muito de nós.” (P3, apêndice X, p.196),

bem como a dos parceiros locais.

Para que o agrupamento consiga tomar estas decisões, nomeadamente a de distribuir e gerir os recursos necessários, é impreterível que a este seja dada alguma autonomia. Esta encontra-se prevista no decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, como a qualidade de “(...) tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (decreto-lei 75/2008, p.2344). Esta legislação quando devidamente aplicada, assume uma elevada importância e sensatez, na medida em que devido às especificidades dos alunos com multideficiência, as suas necessidades precisam de ser analisadas de forma individualizada, por quem está “no terreno”.

#### 1.2.4. PRÁTICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A leitura dos dados referentes ao **domínio resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência** (apêndice XII) também nos dá indicações sobre as práticas inclusivas existentes no agrupamento no que diz respeito aos alunos com multideficiência. Estas encontram-se agrupadas na **categoria práticas inclusivas**, a qual está dividida em quatro subcategorias, sendo elas: promoção da inclusão no contexto escolar; estratégias de inclusão em sala de aula; participação dos alunos nas atividades e articulação entre os docentes.

Na **subcategoria promoção da inclusão no contexto escolar**, segundo o quadro n.º 11, a atitude dos adultos intervenientes foi considerada a mais pertinente para a inclusão de alunos com multideficiência (P2, P3, P6 e P7), com sete frequências. Tal é visível na seguinte afirmação

“(…) o aluno se sentir bem na escola e sentir que todos (…) professores e auxiliares) desejam o melhor para ele” (P6, apêndice XI, p.219).

Para corroborar esta declaração, ao longo das observações realizadas, denota-se uma grande empatia entre os adultos e os alunos, até mesmo em relação àqueles alheios à unidade, por exemplo quando um aluno é convidado pelas docentes de educação especial, a participar na sessão de psicomotricidade (apêndice VI).

Podemos também constatar que a aceitação entre pares (P3, P4, P6 e P7), com 4 frequências, onde o P7 profere que se devem

“(…) criar estratégias no sentido do aluno ser bem recebido pela turma (…)” (P7, apêndice XI, p.222) é referida.

Nas aulas observadas de integração é patente a interação e aceitação entre pares (apêndice VI). Na perspetiva de Costa (2001) é fundamental que se reconheça que o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, com e sem deficiências, é um meio insubstituível de normalização de comportamentos.

**Quadro n.º 11: Apresentação dos dados referentes à subcategoria promoção da inclusão no contexto escolar**

Categoria	Subcategorias	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Práticas inclusivas	<u>Promoção da inclusão no contexto escolar</u>								
	*Atitude dos adultos intervenientes	-	1	4	-	-	1	1	7
	*Aceitação entre pares	-	-	1	1	-	1	1	4
	*Espaço físico	-	-	-	-	1	-	-	1
	*Material pedagógico	-	-	-	-	-	-	1	1
	*Apoio individualizado	-	-	-	-	-	-	1	1
	*Legislação	-	1	-	-	-	-	-	1
*Funcionamento das unidades		1	-	-	-	-	-	-	1
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>16</b>

O espaço físico (P5), o material pedagógico (P7), o apoio individualizado (P7), o cumprimento da legislação (P2) e o funcionamento das unidades (P1) também foram sublinhadas como práticas inclusivas.

Quanto ao apoio individualizado, nas observações, constata-se que sempre que necessário e possível, os alunos são acompanhados de forma mais próxima e personalizada (apêndice VI).

Este apoio, de acordo com o decreto-lei 3/2008, consiste no “ (...) a) reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades; b) estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem; c) antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo ou da turma; d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.” (decreto-lei 3/2008, p.158).

**Quadro n.º 12: Apresentação dos dados referentes à subcategoria estratégias de inclusão em sala de aula**

Categoria	Subcategoria	Frequência nas análises					Total	
		das observações	das entrevistas					
			P3	P4	P5	P6		P7
Práticas inclusivas	<u>Estratégias de inclusão em sala de aula</u>							
	*Atitude dos adultos (apoio/incentivo)	6	1	1	-	-	-	8
	*Aceitação na turma (interação/cooperação)	13	3	2	-	-	-	18
	*Atividades (que despertem o interesse e participação)	5	-	-	5	1	1	12
	*Práticas de equidade	5	-	-	-	-	-	5
Total		29	4	3	5	1	1	43

Ao aprofundarmos a categoria práticas inclusivas, entramos na **subcategoria estratégias de inclusão em sala de aula**, onde de acordo com o quadro n.º 12, os docentes do ensino regular são aqueles que dão mais importância às atividades. Estas apresentam na análise das entrevistas 7 frequências, sendo as restantes 5 frequências provenientes das observações naturalistas realizadas, o que perfaz um total de 12 menções nesta subcategoria.

O número de frequências em relação ao item atividades talvez transpareça a preocupação que estes docentes sentem na criação de atividades “significativas, diversificadas e adequadas às características” (Gaitas & J. C. Silva, 2010, p.2664) dos alunos com multideficiência, devido à falta de formação na área de educação especial.

O P5 foi aquele que mais salientou este item (5 vezes), comentando a importância de desenvolver com os alunos com multideficiência

“(…) estratégias que se adequem às suas capacidades, de forma a que eles se possam sentir úteis, ou pelo menos o seu trabalho ser valorizado (…)” (P5, apêndice XI, p.213),

o que ao analisarmos o protocolo de observação, está explícito neste exemplo

“o aluno B agora tem a tarefa de alisar a terra e o colega que está com ele a de medir. O colega não está concentrado e o aluno B ajuda-o a cumprir a tarefa e diz-lhe que este deve estar com atenção” (apêndice VI, p.161).

Esta situação ocorreu na aula de educação física, onde à semelhança das outras áreas, se recorre ao trabalho cooperativo, o qual assenta num modelo de equidade de troca de informação, de verdadeira entreajuda em que almejam aprendizagens concetuais (Johnson & Johnson, 1990).

Para além de promover a interação entre os pares, através da comunicação, este método fortalece as relações interpessoais, assim como permite ao grupo turma utilizar os recursos individuais de cada um, por forma a alcançar o sucesso.

A interação positiva entre alunos com e sem NEE, depende da atitude do professor e da sua capacidade de promover um ambiente educativo favorável. Assim, os entrevistados assumem que a aceitação na turma também é fulcral (P3 e P4), bem como a atitude dos adultos (P3 e P4), sendo as sessões de sensibilização realizadas pelas docentes de educação especial, pelo diretor de turma e pelas técnicas do GAAF, ao longo do ano, essenciais neste processo. A análise das observações corrobora estas afirmações, onde se verifica que a atitude dos adultos (docentes e auxiliares) contribui para um ambiente saudável e inclusivo, sendo a mesma atitude assumida pelos pares (apêndice VI).

Pelo princípio da inclusão, “pretende-se portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais” (Correia, 2005, p.11).

Em relação à **subcategoria participação dos alunos nas atividades**, patente no quadro n.º 13, os alunos com multideficiência

“(...) participam sempre, respeitando, como é evidente, as suas capacidades e o seu grau de concretização em relação às mesmas (...)” (P2, apêndice X, p.191).

Em relação às atividades na sala do ensino regular, verificamos no quadro n.º 13 que todos os entrevistados são unânimes numa resposta afirmativa e quanto às atividades da escola a maioria dos entrevistados responde positivamente, sendo o P5, com 3 menções, o que mais evidencia este aspeto, talvez por ser o diretor de turma e conseguir aferir de forma mais clara esta situação. Nas aulas observadas, esta realidade



mantém-se, inclusive na atividade desempenhada fora da escola, aquando da deslocação de ambas as unidades à Ludoteca Municipal (apêndice VI).

**Quadro n.º 13: Apresentação dos dados referentes à subcategoria participação dos alunos nas atividades**

Categoria	Subcategorias	Frequência nas análises								Total
		das observações	das entrevistas							
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Práticas inclusivas	<u>Participação dos alunos nas atividades</u>									
	*Da sala do ensino regular	5	1	1	1	1	1	1	1	12
	*Da escola	-	-	-	1	-	3	1	1	6
	*Fora da escola	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Total		6	1	1	2	1	4	2	2	19

Alguns estudos desenvolvidos por Ripley (1997), Salend e Duhaney (1999), Argulles, Huglnes e Schumm (2000) defendem que a colaboração entre a educação especial e a educação regular, quando é eficaz, beneficia todos os estudantes e também os professores. Estes estudos relatam melhorias dos alunos com NEE, quanto ao seu desempenho académico, auto-estima, motivação, habilidades sociais e relacionamento com os pares.

No agrupamento em estudo, a articulação incide sobre a programação das atividades como está patente nos dados sobre a **subcategoria articulação entre os docentes do ensino regular e de educação especial** apresentada no quadro n.º 14.

**Quadro n.º 14: Apresentação dos dados referentes à subcategoria articulação entre docentes do ensino regular e do ensino especial**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas					Total
		P3	P4	P5	P6	P7	
Práticas inclusivas	<u>Articulação entre os docentes</u>						
	*Existência	3	1	1	1	1	7
<b>Total</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>

Quanto à sua existência, todos os entrevistados asseguram que esta existe, chegando o P3 a declarar que

“(...) a nível de 2.º e 3.º ciclos é muito fácil (...)” (P3, apêndice X, p.198),  
como se pode constatar pela leitura aos dados no quadro n.º 13.

No entanto, o P3 também manifesta que

“em alguns casos, existe (...)” (P3, apêndice X, p.198),

sendo esta afirmação corroborada e clarificada com a declaração do P4 ao referir que a articulação ocorre com

“(...) alguns professores, nem todos (...)” (P4, apêndice X, p.206).

Este facto pode ser atribuído a várias causas, por exemplo, à incompatibilidade de horários, ao elevado número de trabalho burocrático, bem como ao número de alunos com NEE a acompanhar, entre outros. Contudo, os docentes do ensino regular manifestam disponibilidade para integrar as equipas multidisciplinares (A. Silva, 2011).

De referir que a partilha de informação, a colaboração e a interação também devem alargar-se aos restantes profissionais. Daí que “os professores devem relacionar-se e colaborar, sempre que possível, com outros profissionais, como, por exemplo, com um psicólogo, um médico, um técnico de serviço social ou um terapeuta” (Correia, 2003a, pp.25-26).

Quanto ao modo, existem várias possibilidades, uns referem que a articulação é realizada em espaços formais, tais como as reuniões de conselho de turma (P3, P4, P5 e P7) e outros mencionam os espaços informais (P5 e P6).

Relativamente à sua necessidade, a maioria refere que estes momentos de articulação são importantes para

“(...) saber que tipo de atividades é que podem ser desenvolvidas (...)” (P3, apêndice X, p.198)

e “(...) a forma como as mesmas serão abordadas (...)” (P6, apêndice X, p.219).

### **1.2.5. OPINIÃO DOS PARTICIPANTES SOBRE A EXISTÊNCIA DA UAM NO AGRUPAMENTO**

Relativamente à última **categoria do domínio resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência** (apêndice XII), **implementação e**

**funcionamento da UAM**, pretendeu-se saber a opinião dos entrevistados sobre a **existência da UAM no agrupamento**, uma das **subcategorias** deste ponto.

**Quadro n.º 15: Apresentação dos dados referentes à subcategoria existência da UAM no agrupamento**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Implementação e funcionamento da UAM	<u>Existência da UAM no agrupamento</u>								
	*Opinião positiva	1	1	2	1	2	1	2	10
	*Opinião menos positiva	-	-	-	1	-	-	-	1
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Todos têm uma opinião positiva, tal como observamos nos dados do quadro n.º 15, bem como nestas declarações

“(…) acredito que é o melhor (…)” (P3, apêndice X, p.199)

e “(…) face ao aumento dos alunos com NEE, a existência da UAM é uma mais-valia para todos, docentes e alunos” (P6, apêndice XI, p.220).

O P4 mostra uma opinião menos positiva, ao desabafar que

“(…) por um lado, acho que os miúdos estão mais à parte, (…) não estão tão incluídos (…)” (P4, apêndice X, p.206).

No entanto, tal como constatamos na revisão da literatura, Correia (1997) defende que devido às limitações significativas que estes alunos apresentam, pode ser benéfico e saudável a sua ingressão na UAM.

Desde que os alunos com multideficiência não integrem a UAM a tempo inteiro, não verificamos desvantagens, opinião defendida também por alguns entrevistados, que também evidenciaram muitos benefícios sobre a existência da UAM, a sua maioria pelo P2 e P3, tais como: a

“(…) inclusão destas crianças na escola regular (…)” (P2, apêndice X, p.190);

“(…) ser autónomos na sua vida quotidiana (…)” (P3, apêndice X, p.199);

a “(…) aquisição de competências que lhes permite obter uma satisfação pessoal tanto dentro da escola como fora dela” (P2, apêndice X, p.190);

entre outros.

Quanto à **subcategoria aspetos essenciais para a sua implementação e funcionamento**, tal como podemos verificar no quadro n.º 16, todos os participantes manifestam as suas sugestões. Estas fazem alusão a recursos humanos vocacionados e especializados para a área, recursos materiais, a articulação e apoio da direção executiva, a criação de parcerias, a participação dos pais, o conhecimento do funcionamento da UAM pela comunidade escolar, etc.

**Quadro n.º 16: Apresentação dos dados referentes à categoria implementação e funcionamento da UAM**

Categoria	Subcategorias	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Implementação e funcionamento da UAM	Aspetos essenciais para a sua implementação e funcionamento	1	3	3	3	2	1	1	14
	Principais objetivos	-	-	3	2	2	2	2	11
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>25</b>

Numa leitura vertical do quadro n.º 16, constatamos que os participantes que mais manifestam as suas opiniões sobre as subcategorias vigentes no quadro são o P3, com 6 frequências e o P4 com 5, o que pode refletir a sua proximidade com a UAM, na medida em que são as docentes de educação especial que se encontram a trabalhar diretamente na UAM do agrupamento.

Como **principais objetivos** (outra **subcategoria**) são apontados a felicidade e autonomia dos alunos, a transição para a vida ativa, a funcionalidade, a inclusão nos vários contextos, entre outros. Se forem educados nas escolas inclusivas, juntamente com os seus pares, desenvolver-se-ão mais ao observar, imitar e ao interagirem com os outros. A este propósito, encontrámos o **domínio processo de inclusão** (apêndice XII).

### 1.3. INCLUSÃO DOS ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA

#### 1.3.1. PRINCIPAIS FACILITADORES E BARREIRAS AO PROCESSO DE INCLUSÃO

No processo de inclusão há fatores que funcionam como facilitadores e outros como barreiras. Dada a sua importância, surgem as **categorias facilitadores e barreiras na inclusão**.

Quadro n.º 17: Apresentação dos dados referentes à categoria facilitadores na inclusão

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Facilitadores na inclusão	Principais facilitadores								
	*Recursos humanos	2	-	-	-	-	-	-	2
	*Recursos materiais	-	1	-	1	-	-	-	2
	*Atitude/mentalidade da comunidade educativa	-	3	3	1	-	1	1	9
	*Ambiente escolar	1	-	-	-	-	-	-	1
	*Acessibilidades	-	1	-	-	-	-	-	1
	*Parcerias	-	-	1	-	-	-	-	1
Total		3	5	4	2	-	1	1	16

Na **subcategoria principais facilitadores** emergem exemplos associados aos recursos humanos, recursos materiais, atitude da comunidade educativa (docentes, pais, funcionários, alunos, etc.), ambiente escolar, acessibilidades, e parcerias, como se pode constatar pela análise aos dados apresentados no quadro n.º 17.

A seguinte declaração do P3 talvez resuma esta subcategoria:

“(…) as parcerias com as instituições comunitárias, o nosso órgão de gestão que está sempre aberto a tudo o que o grupo de educação especial propõe. (...) Os pais estarem connosco. E ainda termos docentes, embora poucos, do ensino regular muito

consciosos que, embora não tenham grande formação na área são muito disponíveis para (...)” (P3, apêndice X, p.201).

**Quadro n.º 18: Apresentação dos dados referentes à categoria barreiras à inclusão**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Barreiras à inclusão	<u>Principais barreiras</u>								
	*Recursos humanos insuficientes	-	-	3	-	-	-	-	<b>3</b>
	*Verbas	1	-	-	-	-	-	-	<b>1</b>
	*Atitude da comunidade educativa	-	1	2	1	4	1	1	<b>10</b>
	*Elevado número de alunos ao abrigo do decreto-lei 3/2008	-	-	1	-	-	1	-	<b>2</b>
	*Dificuldades inerentes à deficiência	-	-	-	-	-	1	-	<b>1</b>
	*Acessibilidades	3	-	-	-	-	-	1	<b>4</b>
<b>Total</b>		<b>4</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>21</b>

Na **subcategoria principais barreiras**, cujos dados se podem ler no quadro n.º 18, abaixo indicado, são apontadas a falta de elevadores e o número de rampas reduzidas (P1) relativamente às acessibilidades, a mentalidade das pessoas (P2, P3, P4, P5, P6 e P7), bem como

“(...) o aumento do número de alunos e a redução dos recursos humanos (...)” (P3, apêndice X, p.202).

**Quadro n.º 19: Apresentação dos dados referentes à subcategoria possibilidade de ultrapassar barreiras**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas							Total
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	
Facilitadores e barreiras	<u>Possibilidade de ultrapassar barreiras</u>								
	*Sim	1	1	-	1	3	-	1	7
	*Não	-	-	2	-	-	1	-	3
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>10</b>

Relativamente à **subcategoria possibilidade de ultrapassar barreiras**, tal como podemos constatar na leitura do quadro n.º 19, todos os entrevistados manifestaram a sua opinião e a maioria acredita nessa mudança, mas sob algumas condições. Para o P2

“(…) futuramente irá acontecer. Mas para isso, será necessário fazer ações de sensibilização e envolver cada vez mais todos os docentes no processo de aprendizagem das crianças com multideficiência (…)” (P2, apêndice X, p.191).

Segundo o P1, esta

“(…) é uma necessidade mas depende de verbas (…)” (P1, apêndice X, p.185).

O P6 encontra-se mais relutante, afirmando

“(…) face ao que se tem verificado nos últimos tempos (diminuição no número de docentes, na diminuição de horas), julgo que não, apesar de constatar que há vontade em que tal se verifique por parte do agrupamento” (P6, apêndice XI, p.220).

A última declaração, deixa-nos, uma vez mais, com a sensação de que apesar da crise financeira que o país enfrenta, operacionalizada através de cortes orçamentais na área da educação, este agrupamento continua a realizar esforços para conseguir prover uma escola de qualidade e de inclusão para todos os alunos, inclusive para aqueles

“(…) vindos de outras escolas de outras localidades (…)

que (…)

ficam surpreendidos pelas ofertas que temos a nível das nossas unidades de educação especial e da maneira como estão a funcionar.” (P1, apêndice X, p.183).

### 1.3.2. CURRÍCULO ESCOLAR DOS ALUNOS

Uma outra categoria que integra o **domínio processo de inclusão** (apêndice XII), agora em análise, é a **categoria diferenças entre currículo formal e informal**.

No decorrer das entrevistas alguns entrevistados sentiram a necessidade de clarificar o que entendiam por cada conceito. Por exemplo, utilizando as palavras do P3 “(...) o currículo formal é o que nós definimos para a criança atingir no âmbito do currículo específico, das adequações curriculares (...), o currículo informal é o que na prática se faz (...)” (P3, apêndice X, p.201).

Quanto às respostas que obtivemos, para a maioria dos entrevistados, (P3, P5, P6 e P7) existem as diferenças, tal como se pode constatar pela leitura do quadro n.º 20.

**Quadro n.º 20: Apresentação dos dados referentes à categoria diferenças entre currículo formal e informal**

Categoria	Subcategoria	Análise das entrevistas					Total
		P3	P4	P5	P6	P7	
Diferenças entre currículo formal e informal	<u>Existência</u>						
	*Sim	3	-	1	1	1	6
	*Não	1	1	-	1	-	3
Total		4	1	1	2	1	9

De acordo com o P3, estas

“(...) são mais a nível de estratégias e de metas a atingir do que propriamente a nível de conteúdos (...) porque a nível de conteúdos e de áreas acabam por ser as mesmas que trabalhamos a nível formal e informal (...)” (P3, apêndice X, p.201).

No parecer do P5

“(...) a maior parte é currículo informal (...), a maior parte das aprendizagens que nós fazemos e as que não medimos, por vezes são as mais importantes (...)” (P5, apêndice XI, p.215).

Na opinião do P7, estas diferenças

“(...) obrigatoriamente, necessariamente (...)” têm que existir “(...) pois o currículo informal deverá ser elaborado de acordo com o grau de dificuldade do aluno (...)” (P7, apêndice XI, p.224).



Quanto à apreciação do P6 sobre a questão, este responde que

“(...) na minha área (educação física) não, a não ser que as dificuldades apresentadas pelo aluno a isso obrigue (...)” (P6, apêndice XI, p.220).

Por último, o P4 menciona que

“(...) dentro das limitações tenta-se pôr tudo em prática (...)” (P4, apêndice X, p.207).

## Síntese

Após a análise dos dados importa saber se estes permitem responder à questão de partida:

“Como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas, no interior do país?”

Esta questão principal foi decomposta em questões mais específicas, às quais iremos tentar responder com base nos dados apresentados.

Relativamente à primeira questão “Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?”, a investigação levada a cabo permite-nos afirmar que esta é realizada nas reuniões de docentes, com base na equidade, tendo em conta as necessidades detetadas.

A maioria dos participantes entrevistados considera que no agrupamento existem recursos materiais suficientes, na medida em que a verba destinada especificamente para a UAM é considerada muito satisfatória, adquirindo-se todo o material necessário para o seu funcionamento.

No entanto, no que concerne aos recursos humanos estes são claramente insuficientes dado o elevado número de alunos (cinquenta e nove) apoiados pelo grupo de educação especial (pessoal docente - dez, técnicos especializados - três). Aliada a esta declarada insuficiência de recursos humanos, no projeto educativo podemos ler que estes também se encontram previstos para a prevenção do abandono e do absentismo, bem como para a melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso. Tal leva-nos a crer que este documento estruturante do agrupamento não se encontra totalmente de acordo com as reais necessidades do agrupamento, sendo unicamente delineado com base no politicamente correto.

Segundo o que apuramos, o número de recursos humanos existentes no agrupamento, encontra-se sob a alçada do Ministério da Educação mas os profissionais que colaboram no processo de inclusão dos alunos do segundo ciclo, não se resignam perante estas condições. Através de uma boa organização e boa vontade, os docentes de educação especial realizam uma gestão dos seus horários, por forma a assegurar, por

exemplo, o acompanhamento dos alunos da UAM ao refeitório durante o almoço, devido à imensa lacuna sentida quanto ao número de pessoal auxiliar.

Outra boa prática é aquela que serve para colmatar a falta de técnicos especializados para as terapias necessárias, pois o agrupamento tem conseguido manter o envolvimento da comunidade através da realização de parcerias, nomeadamente na cedência de transportes, dos espaços para a hidroterapia, reabilitação físico-motora, nas sessões de hipoterapia, entre outras.

Este agrupamento também revela conseguir assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos nos relatórios técnico-pedagógicos. Tal pode demonstrar a boa gestão e o interesse por parte do órgão de gestão do agrupamento, pela educação especial, o qual, segundo os entrevistados se assume como um órgão aberto e flexível, sempre disponível a colaborar.

Quanto à conciliação dos apoios terapêuticos e das atividades escolares, esta pode ser evidenciada como mais uma boa prática, ao apurarmos que a articulação existe e é uma preocupação evidente, pois há a tentativa dos apoios serem ministrados nas instalações escolares, estando os tempos já previstos nos horários dos alunos com multideficiência, consoante as terapias que estes beneficiam, as aulas de integração em que participam e os tempos letivos na UAM.

No que concerne à segunda questão “Quais as estratégias desenvolvidas pelos professores do ensino regular e de educação especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência, em sala de aula?” verificamos que os docentes do ensino regular, com 7 frequências, centram as suas estratégias em atividades significativas, funcionais e que se adequam às capacidades dos alunos com multideficiência.

Aqui, apraz-nos inferir que esta relevância dada às atividades pode denotar os constrangimentos e receios sentidos por estes docentes em promover uma verdadeira inclusão destes alunos no contexto de sala de aula, na medida em que assumem que não possuem qualquer formação na área de educação especial. Nesta perspetiva, um dos docentes entrevistados refere ainda que as atividades deveriam ser propostas pelos docentes de educação especial, depositando claramente essa responsabilidade nos profissionais mencionados.

Aquando da realização das observações naturalistas, foi-nos possível constatar que os docentes do ensino regular apostam no trabalho colaborativo, o qual é bastante

benéfico para os alunos, por exemplo, na promoção da interação, da comunicação, da aprendizagem, etc.

Os docentes de educação especial deveriam considerar esta estratégia e aplicá-la entre os profissionais da educação e não só, através de uma colaboração mais estreita, criando espaço para uma espécie de formação-ação, para que certas dificuldades fossem ultrapassadas, nomeadamente a questão relacionada com a responsabilidade dos alunos da UAM ser depositada sob os docentes de educação especial.

Para os docentes de educação especial, as estratégias promotoras de inclusão prendem-se com a aceitação na turma, apresentando 5 frequências, bem como com a atitude dos adultos, com 2 frequências. De realçar que estas estratégias foram somente mencionadas pelas docentes de educação especial que trabalham diretamente com os alunos com multideficiência, do segundo ciclo, na UAM.

Na nossa opinião, inerentes a estas estratégias, pensamos que se encontra subentendida a tentativa de alterar as mentalidades, tanto dos adultos como dos pares.

Nesta perspetiva, os docentes de educação especial mencionam que por forma a promover a inclusão dos alunos com multideficiência, do segundo ciclo, na sala de aula, realizam uma sessão de sensibilização aos docentes na primeira reunião de conselho de turma, onde informam sobre as características e necessidades dos alunos em questão. Posteriormente, também realizam estas sessões juntos da turma de referência, nas aulas de oferta complementar, com a colaboração do diretor de turma e do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família). De referir que umas das propostas realizadas para oferta complementar é a de serem proporcionados momentos para que os alunos da turma vão à UAM e trabalhem com os alunos que a frequentam.

Da análise de conteúdo dos protocolos das observações, constatamos que as práticas de equidade, apesar de não serem referidas pelos docentes entrevistados, são uma prática corrente nas aulas de integração.

Quanto à terceira questão “Quais são os facilitadores e os constrangimentos no processo de inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular?”, os participantes entrevistados conseguem reconhecê-los sem dificuldades.

Como principais facilitadores, enumeramo-los de forma decrescente, de acordo com o número de frequências obtidas, a saber: a atitude da comunidade educativa (docentes, pais, funcionários, alunos, etc.), com 9 frequências; os recursos humanos e

materiais, com 2 frequências e com apenas uma menção o ambiente escolar, as acessibilidades e as parcerias.

De referir que curiosamente a maioria das respostas cedidas resultaram das entrevistas realizadas àqueles que ocupam um cargo superior em relação aos demais, nomeadamente: o diretor do agrupamento, a coordenadora do grupo de educação especial e a representante da UAM, talvez por estarem melhor informados e terem uma perceção mais profunda da realidade. O que é corroborado, por exemplo, pelo facto de somente dois docentes do ensino regular terem respondido e, por sua vez, feito alusão à atitude da comunidade educativa, o que lhes é mais visível.

As principais barreiras mencionadas, também de acordo com o número de frequências registadas são: a atitude/mentalidade da comunidade educativa (10 frequências); as acessibilidades (4 frequências); os recursos humanos insuficientes (3 frequências); o elevado número de alunos ao abrigo do decreto-lei 3/2008 (2 frequências) e, por último, as verbas e as dificuldades inerentes à deficiência (1 frequência).

Quanto à resposta com mais menções, reflete os preconceitos que ainda sobrevivem em relação a estes alunos, o não acreditar na sua inclusão no ensino regular, a não aceitação por parte de alguns pares, a não participação dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Daí que os docentes de educação especial já tenham sentido a necessidade de realizar ações de sensibilização/formação junto da comunidade escolar, tendo algumas já decorrido mas sem a adesão esperada por parte dos docentes, tendo sido surpreendente sim, a participação dos auxiliares do agrupamento. O que nos leva a refletir por que é que os docentes sentem algumas dificuldades em promover a inclusão dos alunos com multideficiência nos vários contextos, mas não acedem às ações concretizadas para colmatar tais barreiras. Será pela falta de tempo, devido à burocracia cada vez mais presente nas nossas escolas? Pelo elevado número de alunos a quem têm de dar resposta? Ou simplesmente o preconceito? O não acreditar na verdadeira inclusão destes alunos?

Ao analisarmos e compararmos os quadros n.º 17 e 18 constatamos que os entrevistados apontam mais barreiras do que facilitadores no processo de inclusão dos alunos com multideficiência, o que evidencia que o agrupamento em estudo ainda não atingiu a tão proclamada inclusão plena destes alunos no seu contexto, encontrando-se ainda a percorrer o caminho para, pois a maioria dos entrevistados acredita na

capacidade do agrupamento ultrapassar algumas barreiras detetadas, nomeadamente a mentalidade das pessoas.

Por último, surge a questão “O currículo formal corresponde ao currículo informal?”, à qual a maioria dos participantes entrevistados respondeu que não (6 frequências), ou seja, existem diferenças entre o currículo formal e informal.

Da análise de conteúdo das entrevistas, podemos evidenciar que, para alguns entrevistados, as diferenças prendem-se mais com as estratégias e as metas a atingir, do que propriamente com os conteúdos lecionados.

Para este grupo de docentes estas diferenças entre os currículos devem existir, sendo a maioria das aprendizagens efetuadas pertencentes ao currículo informal. Aliás, um dos entrevistados (P5) reforça que estas são talvez as mais importantes. O que se enquadra na revisão da literatura, pois muitas das aprendizagens realizadas pelos alunos com multideficiência não são planificadas formalmente mas são apreendidas e muito significativas para situações futuras, tais como as atitudes, a socialização e a interação com a sociedade.

No entanto, três docentes manifestaram que não existem diferenças porque os conteúdos e as áreas trabalhadas coincidem ao nível formal e informal. Também nos foi referido que tentam colocar tudo o que está previsto formalmente em prática, só se verificando discrepâncias caso as dificuldades e limitações dos alunos assim o exijam.

## **CAPÍTULO IV – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

## Proposta de Intervenção

Na procura de respostas para a questão de partida deste estudo:

“Como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas, no interior do país?”, verificamos que de acordo com o número de frequências, a **categoria** que assume mais importância encontra-se relacionada com as **práticas inclusivas**, a qual está integrada no **domínio resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência**.

De acordo com o decreto-lei 3/2008, “cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das NEE diagnosticadas” (decreto-lei 3/2008, p.155). Nesta perspetiva legal, os agrupamentos devem estar preparados para incluir nos seus projetos educativos as adequações de carácter organizativo e de funcionamento necessárias para responder às NEE, de carácter permanente, assegurando a participação dos alunos com multideficiência nas atividades promovidas pelas escolas. Para garantir estas adequações são criadas, por exemplo, as unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência.

No agrupamento em estudo, segundo o que apuramos, ainda que com algumas dificuldades, cuja resolução encontra-se sob a alçada do Ministério da Educação, nomeadamente a cedência de verbas para realizar adaptações do espaço físico das escolas, bem como a afetação de profissionais, entre outros, o agrupamento tem tentado organizar e implementar as respostas educativas mais adequadas às características e necessidades dos seus alunos com multideficiência, tendo inclusivamente implementado uma UAM na escola sede do agrupamento.

De mencionar que dadas as respostas oferecidas e as boas práticas concretizadas, referenciadas ao longo da discussão de resultados, este agrupamento “recebe” nas suas escolas alunos provenientes de concelhos vizinhos (P1, apêndice X). Aqui, todos os alunos são aceites com base na igualdade de oportunidades, são-lhes reconhecidas as suas capacidades e proporcionadas ajudas necessárias para que o seu processo educativo e formação pessoal e social sejam de sucesso.

Relativamente às **práticas inclusivas**, é fundamental que os profissionais envolvidos no processo educativo destes alunos se sintam preparados e formados para intervir através da aplicação de medidas e estratégias adequadas às necessidades dos alunos com multideficiência. No entanto, tal como verificamos no quadro n.º 1, os



docentes do ensino regular deste agrupamento não possuem qualquer formação direcionada para a educação especial, sentindo alguns constrangimentos e recorrendo aos docentes de educação especial para os auxiliar, de acordo com a afirmação do P7 ao mencionar que as **estratégias para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula**

“ (...) deverão ser propostas pelo professor da educação especial aos professores do ensino regular, (...) (porque) não termos a formação adequada” (P7, apêndice XI, p.224).

Nesta perspetiva, é reconhecido o papel preponderante do docente de educação especial no processo de inclusão. Aliás, de acordo com Correia (2008), este deve trabalhar em equipa e adequar o currículo comum para facilitar a aprendizagem do aluno com NEE, propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso dentro e fora da sala de aula, adaptar as formas e critérios de avaliação, entre outras.

Para o mesmo autor, além destas considerações, o professor de educação especial, no desempenho das suas funções com professores, alunos e outros profissionais, deve: colaborar com o professor do ensino regular (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultadoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); planificar em conjunto com os professores de turma, bem como trabalhar diretamente com o aluno com NEE, nomeadamente o aluno com multideficiência.

Como tal, consideramos que seria uma mais-valia, que os docentes de educação especial, os do ensino regular, bem como os terapeutas e os encarregados de educação dos alunos com multideficiência se reunissem, no mínimo, mensalmente para, em conjunto, encontrar, propor e partilhar experiências, estratégias, **atividades significativas** para estes alunos.

Os pais e profissionais devem colaborar neste processo para que os ganhos sejam maximizados. Ideia partilhada por Turnbull and Turnbull (1986) que surgem com o modelo de fortalecimento coletivo, que pressupõe que os pais sejam interpares neste processo.

Aqui também mencionamos os terapeutas, nomeadamente o fisioterapeuta, na medida em que este assume um papel importante na inclusão dos alunos portadores de deficiências no ensino regular (Gonçalves & Vasconcellos, 2005). Estes podem disponibilizar informações sobre a adequação do espaço, do mobiliário, dos dispositivos de suporte, de posicionamentos, tal como constatamos aquando de uma observação na

UAM “enquanto a fisioterapeuta esteve na sala (...) corrigiu a postura corporal de uma das alunas (...)” (apêndice VI, p.138).

Para Lorenzini (1992, março), o fisioterapeuta deve elucidar os professores sobre o posicionamento adequado para determinada deficiência física, assim como orientá-los na seleção e uso de equipamentos, mobiliários, dispositivos de suporte, adaptações e facilitação dos padrões posturais, bem como condições de funcionalidade do aluno, no ambiente dentro e fora da sala de aula. Em suma, o recurso a este terapeuta pode minimizar as dificuldades dos alunos com multideficiência, com o intuito de desenvolver as suas potencialidades.

É certo que, ao longo do estudo, apuramos que a articulação entre os docentes do ensino regular e do ensino especial se realiza mas esta não é uma realidade que se pode generalizar, pois alguns participantes referem que nem todos os docentes participam na articulação (P3, P4, apêndice X).

Segundo Hargreaves (1998), uma das barreiras mais relevantes ao modelo colaborativo entre professores pode dever-se à falta de tempo durante o qual os professores têm a possibilidade de trabalhar juntos, bem como à falta de familiaridade entre eles.

Mas mesmo aqueles que conseguem articular, fazem-no em encontros esporádicos e pontuais, nomeadamente nos corredores durante os intervalos ou nos conselhos de turma que se realizam trimestralmente. Nestes, acreditamos que dado o número de alunos por turma e a quantidade de assuntos a tratar, torna-se inconciliável abordar a inclusão dos alunos com multideficiência.

Outro aspeto relevante, ressaltado pelo P3 prende-se com as seguintes afirmações:

“(...) nas reuniões de grupo, estão só mesmo os docentes de educação especial e os técnicos que fazem parte da equipa. Mais ninguém.” (P3, apêndice X, p.193);

“Desde o momento que as pessoas pensam que por não terem formação especializada não têm que dar resposta a determinada criança com essa problemática, já a inclusão, só por si, não é total. Desde o momento, que a criança fica apenas a cargo da docente de educação especial, onde é que há inclusão? (...)” (P3, apêndice X, p.194).

Assim, a nossa proposta de intervenção prende-se com a organização de encontros, dinamizados pelos docentes de educação especial, em conjunto com todos os elementos da equipa multidisciplinar por forma a debater, explorar, partilhar e avaliar, dúvidas, preconceitos, práticas pedagógicas, bem como **estratégias de inclusão dos**

**alunos com multideficiência em sala de aula**, do segundo ciclo do ensino básico, no agrupamento de escolas em estudo.

Para tal, deve o órgão de gestão organizar tempos no horário de cada um dos elementos da equipa, bem como proporcionar as condições necessárias para que esses encontros ocorram sistematicamente.

O agrupamento ao estimular estas atitudes de colaboração, que vão para além da reflexão pessoal e da dependência de peritos externos, “faz com que os professores aprendam uns com os outros, partilhem e desenvolvam em conjunto as suas competências” (Hargreaves, 1998, p.209), que identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas, empenhando-se “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (p.209).

Estas vivências profissionais proporcionam conhecimentos aos professores que não podem ser adquiridos ou ensinados nas instituições de formação, mas sim elaborados, em contextos reais, pelos próprios professores num processo de reflexão colaborativo.

Com estes momentos de partilha de dificuldades, de receios, de experiências e de estratégias, para além dos fatores já evidenciados, acreditamos que, a longo prazo, também, ainda que de forma indireta, irá promover a mudança de **atitude/mentalidade da comunidade educativa**, uma das subcategorias da categoria **barreiras à inclusão**, mais evidenciada pelos participantes (10 frequências).

Assim, estes momentos de colaboração seriam apelidados de

### **“Reunir para incluir. Partilhar para mudar (práticas, mentalidades)”**

**Objetivo geral:** Promover a inclusão dos alunos com multideficiência

#### **Objetivos específicos:**

- Promover o ensino colaborativo entre a equipa multidisciplinar;
- Partilhar experiências e receios;
- Conhecer as características e necessidades dos alunos com multideficiência;
- Sensibilizar para a diferença;
- Dissuadir preconceitos;
- Alterar atitudes discriminatórias;

- Desenvolver competências técnico-pedagógicas;
- Sugerir e partilhar estratégias inclusivas;
- Construir um currículo flexível e funcional, direcionado para o desenvolvimento de competências comunicativas e de orientação e mobilidade;
- Planificar atividades significativas, de qualidade, de vida real em contexto natural;
- Construir e partilhar materiais;
- Promover a aceitação entre pares;
- Incentivar a aprendizagem colaborativa entre pares;
- Avaliar as práticas implementadas;
- Promover a autonomia pessoal e social aos alunos com multideficiência.

Através destes momentos de partilha, de práticas reflexivas entre todos os elementos da equipa multidisciplinar, ao longo do ano letivo, numa cultura colaborativa, espera-se que estes sejam uma oportunidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e de adquirir novas/diferentes mentalidades e atitudes impactantes na inclusão, desenvolvimento, aproveitamento e sucesso escolar dos alunos com multideficiência e dos seus pares.

Quando a colaboração é entendida como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor, ela vai ter impacto na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indireta ou diretamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p.131).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O presente estudo permitiu-nos compreender como se processa atualmente a inclusão de alunos com multideficiência, do 2.º ciclo do ensino básico, num agrupamento de escolas, no interior do país.

A escolha dos alunos a frequentar o 2º ciclo deveu-se ao facto de ser um ciclo de transição de dinâmicas de ensino pois, enquanto no 1.º ciclo há uma professora titular de sala e tudo gira ao redor desse adulto e desse espaço, no 2º ciclo os alunos relacionam-se com diferentes professores, diferentes disciplinas e movimentam-se num espaço escolar mais largo, factores propensos à inclusão na comunidade escolar.

Para uma melhor compreensão dessa realidade, sentiu-se a necessidade de fragmentar o objetivo geral em objetivos específicos.

O primeiro prendeu-se com o **conhecer práticas de organização escolar no que concerne à inclusão de alunos com multideficiência do segundo ciclo**. Aqui, através da análise documental e de conteúdo do registo das entrevistas conseguimos constatar que o agrupamento em estudo contempla a educação especial nos seus documentos estruturantes, designadamente no projeto educativo, no regulamento interno e no plano anual de atividades. No entanto, a falta de referências no momento das entrevistas, por parte dos participantes entrevistados, ao projeto educativo, bem como a ausência dos objetivos da unidade especializada em multideficiência no projeto em questão, leva-nos a ponderar sobre a sua importância na dinâmica da escola, podendo este não refletir as reais necessidades do agrupamento quanto à educação especial. Até porque apesar de se reconhecer como um dos constrangimentos à inclusão dos alunos com multideficiência, a inexistência de recursos humanos em número adequado, estes recursos, de acordo com o projeto educativo, são ainda direcionados para colmatar outras dificuldades sentidas pelo agrupamento. Outra lacuna no projeto educativo, relaciona-se com o facto de não ser mencionadas as metas a atingir com os alunos com NEE, tal como está patente no decreto-lei 3/2008.

Apesar destes pontos menos positivos, no projeto educativo surgem como potencialidades do agrupamento, estruturas relacionadas com a educação especial, por exemplo o funcionamento do gabinete de educação especial, da unidade de ensino

estruturado, da UAM, etc., o que nos leva também a crer que esta área também pode ser valorizada no agrupamento.

Em relação ao departamento, a educação especial pertence ao das expressões, o que não lhe é de todo favorável, tal como foi percecionado aquando da inspeção externa de que o agrupamento foi alvo, na medida em que o coordenador de expressões desconhece a realidade desta área, não revelando interesse em participar nas reuniões do grupo. Aqui, impera um sentimento de abandono e de autogestão do grupo, pois não têm qualquer diretrizes ou orientações provenientes de órgãos superiores, nomeadamente a nível regional e distrital.

No entanto, o grupo de educação especial apresenta um coordenador e ambas as unidades são retratadas por um representante, realizando-se a monitorização e auto-regularização do grupo.

Relativamente à organização e distribuição de recursos existe uma política de equidade, sendo realizada em reuniões de docentes de acordo com as necessidades levantadas.

Sem dúvida que a existência de recursos facilita o processo de inclusão dos alunos com multideficiência, e segundo Saramago *et al.* (2004) estes alunos exigem recursos e meios adicionais que respondam adequadamente às suas necessidades para promover aprendizagens significativas. É certo que, talvez pela crise monetária que Portugal atravessa, o apetrechamento das escolas com recursos materiais e humanos não se verifica. Contudo, este agrupamento apresenta boas práticas, na medida em que apesar da falta de recursos humanos, especialmente da ação educativa, as docentes de educação especial conseguem organizar os seus horários por forma a colmatar a ausência destes, por exemplo durante a hora de almoço, na qual os alunos com multideficiência têm que se deslocar a um refeitório, fora do recinto da escola que frequentam. Para além da falta de auxiliares da ação educativa, a equipa de técnicos especializados também resente a falta de um número adequado para responder às necessidades dos alunos com multideficiência. Contudo, o agrupamento consegue manter parcerias com entidades locais, nomeadamente: com um picadeiro, onde os alunos realizam as sessões de hipoterapia; com os bombeiros voluntários que cedem o transporte; com a câmara municipal que cede as suas instalações para a prática da reabilitação físico-motora e hidroterapia; entre outras.

Também conseguimos apurar que o agrupamento tenta assegurar as condições essenciais para a implementação de apoios especializados, presentes nos relatórios

técnico-pedagógicos, bem como conciliar os apoios terapêuticos com as atividades escolares, podendo estas também ser evidenciadas como boas práticas, onde se destaca a articulação entre os profissionais e o órgão de gestão que assume uma posição flexível e aberta à comunidade.

Relativamente à organização da escola no processo de referência e avaliação de um aluno aparentemente com NEE, os participantes entrevistados revelam saber quando e como se inicia o processo. Contudo, talvez pela falta de formação ou pelo desinteresse pela área de educação especial, os docentes do ensino regular têm dificuldade em saber como proceder à referência. Aqui, denota-se o sentimento de confiança depositado nos docentes de educação especial, para os quais é remetida a responsabilidade de referenciar e avaliar os alunos aparentemente com NEE, mas será que não estamos também perante uma atitude de recusa destes alunos como sendo seus, deixando-os sob o encargo dos docentes de educação especial?

Esta questão torna-se visível quando nos debruçamos sobre quem participa na elaboração do PEI e do CEI, onde a maioria dos entrevistados delega essas funções nos docentes de educação especial, e onde o diretor de turma, o professor do ensino regular e a equipa multidisciplinar surgem apenas com uma frequência. Nesta perspetiva, estamos perante a atitude/mentalidade da comunidade educativa que se apresenta como uma das barreiras à inclusão dos alunos com multideficiência, bem como a falta de uma articulação sistemática e eficaz.

O segundo objetivo específico debruçou-se sobre **assinalar as estratégias desenvolvidas pelos professores do ensino regular e de educação especial para promover a inclusão de alunos com multideficiência em sala de aula**. Ambos os grupos de docentes dão relevância a estratégias diferentes.

Entre os docentes do ensino regular a primazia centra-se na realização de atividades adequadas às características e necessidades dos alunos com multideficiência, para que estes consigam participar com os seus pares, de forma autónoma e para que estas lhes sejam significativas, proporcionando-lhes sucesso e qualidade nas aprendizagens efetuadas. Esta relevância leva-nos a cojeturar sobre a preocupação que os docentes do ensino regular sentem ao planificarem as suas atividades tentando incluir estes alunos, tornando-se notório os receios e dificuldades que esta prática pode englobar, devido à falta de formação na área de educação especial e das características e necessidades peculiares de cada aluno. Isto porque de acordo com a revisão da

literatura, os alunos com multideficiência são um grupo muito heterogéneo, em termos de idades, capacidades, necessidades e experiências.

Mas o que fazem os docentes do ensino regular para colmatar tais dificuldades? Para ultrapassar as suas dificuldades, um dos docentes do ensino regular (P5) menciona não se atualizar face à educação especial, por não se encontrar diretamente relacionado com esta área, o que nos leva a considerar, uma vez mais, que estes docentes não sentem os alunos com multideficiência como seus. Como tal, recorrem aos docentes de educação especial, em momentos e espaços informais, acreditando ser destes a responsabilidade de propor as atividades a realizar com estes alunos.

Aqui, encontramos um lado positivo, ou seja, a tentativa de articulação, ainda que fugaz entre os docentes do ensino regular e da educação especial e a procura de estratégias inclusivas, mas também o aspeto negativo ligado à atitude/mentalidade que se assume como uma barreira à verdadeira inclusão.

Contudo, é bastante animador o facto de ao analisarmos se realmente os alunos com multideficiência participam nas atividades da escola, a maioria dos entrevistados responde de forma positiva, o qual pôde ser corroborado através das observações realizadas em contexto de sala de aula, bem como fora do recinto escolar, numa deslocação à Ludoteca Municipal.

De referir que uma das estratégias utilizadas pelos docentes do ensino regular foi o trabalho colaborativo, o qual promove não só a inclusão mas também a socialização e a aprendizagem. Esta estratégia deveria ser considerada pelos docentes e aplicada nas suas práticas, através de uma colaboração/articulação efetiva e mais estreita entre os elementos da equipa multidisciplinar.

Os docentes de educação especial mencionam a aceitação na turma e a atitude dos adultos como as estratégias mais eficientes de inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula. Aqui, talvez se encontre encoberta a questão que temos vindo a abordar sobre as atitudes/mentalidades que necessitam urgentemente de ser alteradas por forma a percorrer este caminho sinuoso da inclusão. Os preconceitos existem e levam o seu tempo a ser atenuados/erradicados. Para tal, os docentes de educação especial e os técnicos do GAAF têm contribuído através da realização de ações de sensibilização pontuais com os docentes, alunos e restante comunidade educativa. Segundo as docentes de educação especial, as ações realizadas para os docentes do ensino regular não surtiram o efeito desejado, na medida em que estes não aderiram como se esperava. O que nos deixa confusos, pois se sentem dificuldades em



lidar com a diferença na sala de aula, por que não aceitam as ajudas disponibilizadas? Talvez seja pela burocracia que a escola atual exige, ou pelo número elevado de alunos a quem têm de dar resposta, ou pelo sentimento de insatisfação geral que se sente nas escolas portuguesas devido às políticas educativas vigentes, deixando os docentes do ensino regular sem disponibilidade e ânimo para participar nessas ações.

O terceiro objetivo específico tenciona levar-nos a **reconhecer quais os facilitadores e os constrangimentos no processo de inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular**. Segundo os participantes entrevistados os principais facilitadores são: a atitude da comunidade educativa (docentes, pais, funcionários, alunos, etc.); os recursos humanos e materiais, o ambiente escolar; as acessibilidades e as parcerias.

Como principais barreiras são evidenciados: a atitude/mentalidade da comunidade educativa; as acessibilidades; os recursos humanos insuficientes; o elevado número de alunos ao abrigo do decreto-lei 3/2008, as verbas e, por último, as dificuldades inerentes à deficiência.

Dos dados registados, a atitude/mentalidade da comunidade educativa tanto pode apresentar-se como um facilitador, como uma barreira à inclusão dos alunos com multideficiência no ensino regular.

Concentremo-nos primeiro na faceta positiva, onde por exemplo, das observações realizadas constatou-se que existe uma cumplicidade e carinho entre os auxiliares da ação educativa e os alunos com multideficiência, na medida em que são os próprios alunos que quando terminam as atividades na UAM pedem para ir conviver com os funcionários pois gostam muito deles.

Também contribui positivamente, a atitude assumida pelo órgão de gestão, a qual é aberta, flexível e predisposta a participar e aceder prontamente a tudo o que se encontra relacionado com a inclusão destes alunos, desde que se encontre dentro das suas possibilidades.

Ao longo das observações nas aulas de integração, os alunos da turma de referência na maioria das vezes, demonstrou aceitar os alunos com multideficiência, participando e colaborando com estes na realização de tarefas conjuntas e individuais.

No entanto, ao aprofundarmos os fatores de inclusão e tendo em conta o referido anteriormente, “a balança” tende a pender ligeiramente para o lado do constrangimento, na medida em que segundo a opinião dos participantes entrevistados ainda impera a

falta de sensibilidade e de colaboração de alguns docentes do ensino regular, a não participação efetiva dos pais e encarregados de educação, a não aceitação destes alunos por parte da turma de referência, a existência de preconceitos, entre outros.

De acordo com a análise de conteúdo do registo das entrevistas, os encarregados de educação dos alunos com multideficiência não assumem um papel ativo, só participando na vida escolar dos seus educandos quando solicitados. Aliás, segundo o diretor de turma, estes nunca compareceram às reuniões. Para tal, talvez contribua o facto dos pais destes alunos serem de etnia cigana, os quais não dão a devida importância aos estudos, participando unicamente, quem sabe, com receio de perder o abono de família para crianças e jovens cedido pela Segurança Social.

Mas há sempre “o lado inverso da moeda” e como tal, felizmente há docentes do ensino regular, apesar de poucos, que mesmo sem formação especializada querem percorrer o caminho da inclusão e participar nesta caminhada, influenciado até de forma não intencional a atitude dos alunos, do pessoal auxiliar e dos pais. Assim, o corpo docente ao assumir uma atitude não discriminatória e inclusiva, acaba, ou melhor, começa por mudar, ainda que lentamente, mentalidades, tornando-se o impulsionador de novas atitudes inclusivas.

Não podemos deixar de exaltar que a maioria dos docentes considera a existência da UAM no agrupamento, um aspeto positivo, a qual pode englobar os seguintes benefícios: a aquisição de competências que lhes permita ser mais autónomos e participativos; ajudar os outros a perceber, conviver e respeitar a diferença; a interação junto dos seus pares; a inclusão no ensino regular, etc.

As UAM são um recurso pedagógico especializado nas escolas de ensino regular, constituindo-se como uma resposta educativa diferenciada que visa apoiar a educação dos alunos com multideficiência, proporcionando-lhe meios e recursos diversificados (DGIDC, 2005).

No entanto, julgamos ser curioso o facto da UAM não ser considerada como um facilitador no processo de inclusão dos alunos com multideficiência no ensino regular. Será que esta lacuna, este “esquecimento” revela a falta de interesse por estes alunos? O quanto estes passam despercebidos na vida do agrupamento? Pode a UAM estar a segregar estes alunos? Realmente os alunos com multideficiência participam em algumas disciplinas, a saber: educação visual, educação tecnológica, educação musical, educação física e oferta complementar? Mas será suficiente? Por que é que estes alunos não frequentam outras disciplinas? Será que os docentes não acreditam nas suas

verdadeiras capacidades? Ou podiam posteriormente, em exames, ser vistos como um “estorvo” estatístico? A verdade, é que um dos docentes de educação especial faz alusão ao facto de estes alunos ao integrarem a UAM “não estão tão incluídos” (P4, apêndice X, p.205).

O último objetivo incidiu sobre **identificar as diferenças entre o currículo formal e informal**. Dos participantes entrevistados, uma minoria refere que, regra geral, não existem diferenças, tentando assegurar a concretização de tudo o que de forma formal estava previsto. Mas salvaguardam que na eventualidade das dificuldades e limitações dos alunos assim o exigirem, emergem as diferenças entre o currículo formal e informal.

Para a maioria dos participantes entrevistados as diferenças são evidentes e importantes, pois a maioria das aprendizagens realizadas pelos alunos são provenientes do currículo informal, por exemplo, as atitudes, a socialização, etc. Estas diferenças prendem-se mais com as estratégias e as metas a atingir, do que propriamente com os conteúdos lecionados.

Em suma, no processo de inclusão dos alunos com multideficiência, do segundo ciclo do ensino básico encontra-se implícita a organização e gestão do agrupamento, a prática pedagógica dos professores, bem como a atitude/mentalidade da comunidade (docentes, auxiliares, pais, comunidade local, etc.), entre outros.

Correia (2003a) defende que, para a concretização da inclusão, o papel do professor do regular deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam sucesso escolar.

O sucesso e a eficácia da intervenção educativa dos alunos com multideficiência implicam o desenvolvimento de um trabalho em equipa em que se garanta a colaboração do professor de educação especial com o titular de turma, bem como com todos os intervenientes implicados no processo, garantindo ao aluno reais oportunidades de interagir com objetos e pessoas significativas nos diversos contextos naturais em que se insere, e desenvolvendo aprendizagens a partir destas interações (Amaral & Nunes, 2008).

Nesta perspetiva e atendendo às fragilidades detetadas, sentimos a necessidade de apresentar uma proposta de intervenção, a qual compreende a organização de encontros

sistemáticos, dinamizados pelos docentes de educação especial, em conjunto com todos os elementos da equipa multidisciplinar por forma a debater, explorar, partilhar e avaliar, dúvidas, preconceitos, práticas pedagógicas, bem como estratégias de inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula. Através destes, acreditamos que, a longo prazo, se promova para além da qualidade, eficiência, igualdade e equidade na educação destes alunos, a mudança de atitude/mentalidade da comunidade educativa.

É importante que não esqueçamos que na nossa prática educativa, e principalmente na área de educação especial devemos trabalhar para todos e com todos, através de uma efetiva diferenciação pedagógica. Tal pode implicar uma liderança eficaz, uma planificação cooperativa, espírito de equipa, uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efectuado.

No final tanta dedicação, empenho e tempo despendido pode tornar-se muito gratificante, produtivo e, acima de tudo, INCLUSIVO.

### **Limitações do estudo**

Devido ao curto espaço temporal disponível para a realização da presente investigação, deparamo-nos com a impossibilidade de estudar todos os alunos com multideficiência do agrupamento em causa, e ainda mais dos agrupamentos de escolas do país, o qual nos forneceria mais dados sobre o processo de inclusão dos alunos com multideficiência no ensino regular.

Ao optarmos por uma metodologia de carácter qualitativo do tipo de estudo de caso, não é possível a generalização dos resultados obtidos. Porém, acreditamos que estes podem ser aplicados noutros contextos similares.

O número reduzido de alunos com multideficiência no 2.º ciclo do ensino básico, não permite a extrapolação dos dados, sendo estes válidos apenas dentro do próprio contexto.

### **Linhas futuras de investigação**

Seria interessante estudar outros agrupamentos de escolas para compararmos dados e identificar boas práticas, suscetíveis de serem generalizadas e aplicadas em várias escolas.

Em relação ao agrupamento em estudo, poder-se-ia realizar esta investigação abarcando os alunos com multideficiência, não só do 2.º ciclo, mas também do 1.º e 3.º.

Também seria pertinente aplicar a proposta de intervenção apresentada neste estudo e posteriormente, proceder a outra investigação, por forma a perceber quais as alterações proporcionadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow *et al.*, *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, 11-31. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula - um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, I. (2002). *Characteristics of communicative interactions between children with multiple disabilities and their non-trained teachers: effects of an intervention process*. Tese de doutoramento, não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Arguelles, M., Hughes, M., & Schumm, J. (2000). *Co-teaching: a different approach to inclusion*. *Principal*, 79(4), 48-51.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baker, J. & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities; themes and implications for the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 168-189.

Bank Mikkelsen, N. (1969). A metropolitan area in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel & W. Wolfensberger (eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bautista, J. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In J. R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais*, 21-35. Lisboa: Ed. Dinalivro.

Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*, 2, 145. Milton Keynes, England: Open University Press.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (pp.20-118). Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva Publicações, Lda.

Bénard da Costa, A. M. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação (ed.) *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*, 25-36. Lisboa: Ministério da Educação.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

Bravo, M. (1998). *Investigación educative* (3ª ed.). Sevilha: Ediciones Alfar.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: University Press.

Brown, L., Schwarz, P., Udvari-Solner, A., Kampschroer, E., Johnson, F., Jorgensen, J. & Gruenewald, L. (1991). How much time should students with severe intellectual disabilities spend in regular education classrooms and elsewhere. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(1), 39-47.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CIF\_*Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (2004). Lisboa: Direção Geral de Saúde.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem. O que são? Como entendê-las?* Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.



Correia, L. M. (2003b). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, 11-39. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2005). *Educação especial e inclusão*. (Coleção Educação Especial). Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais. Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Org.). *A educação e a diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Costa, J. (2001). *Gestão pedagógica e liderança intermédias na escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-244. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação.

Cox, J. & Hassard J. (2005). Triangulation in organizational research: a representation. *Organization*, 12(1), 109-133. AB/INFORM Global.

Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores – estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Decreto-lei 3/2008, publicado no Diário da República, 1.<sup>a</sup> série – N.º 4, de 7 de janeiro de 2008, de <http://dre.pt/pdfs/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-lei 75/2008, publicado no Diário da República, 1.<sup>a</sup> série — N.º 79, de 22 de Abril de 2008, de <http://dre.pt/pdfs/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Denzin, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Despacho conjunto nº 5048-B, publicado no Diário da República, 2.<sup>a</sup> série - N.º 72, de 12 de abril de 2013, de [www.drec.min-edu.pt](http://www.drec.min-edu.pt)

Dewey, J. (1969). *Experience and education*. Nova Iorque: Macmillan, Collier Books.

DGIDC\_Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência. Normas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC\_Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC\_Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Socioeducativo. (2011). *Educação inclusiva e educação especial – indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para os diretores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Domingues, E., & Ferreira, P. (2009, maio). A resposta educativa para alunos com multideficiência/surdo-cegueira congénita e para alunos com perturbações do espectro do autismo. *International conference "changing practices in inclusive schools"*. Évora: Universidade de Évora.

Downing, J. (2002). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms* (2nd ed.). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. (2007). O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Revista Educação e Pesquisa*, 33(3), 543-560.

Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In J. D. Glazier & R. Powell. *Qualitative research in information management*, 238, 37-50. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Flick, U. (2005). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, V. Kardorff, I. Steinke (Eds.). *A companion to qualitative research*, 178-183. CA: Sage Publications, Inc.

Fonseca, V. (1998). *Aprender a aprender*. Porto Alegre: Artmed.

Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing. The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Thousand Oaks*, 361-376. CA: Sage Publications, Inc.

Formosinho, J. (1991). Currículo e cultura escolar. In F. A. Machado. *Currículo e desenvolvimento curricular*. Rio Tinto: Edições Asa.

Gaitas, S. & Silva, J. C. (2010). “Bons professores” e boas “práticas pedagógicas”: a visão de professores e alunos dos 2º e 3º ciclos. In *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2663-2678. Braga: Universidade do Minho.

Gennep, A. (1995). *Traité comparatif des nationalités*. Paris: Editions du C.T.H.S.

Ghiglione & Matalon (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. (5ª ed). Oeiras: Celta Editora.

Gomez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Gonçalves, M. & Vasconcellos, C. (2005). *Um discurso sobre educação inclusiva de indivíduos portadores de necessidades físicas especiais, numa ótica fisioterapêutica: discutindo sua identidade nesta vertente*. São Carlos, SP: UFSCAR.

Gregory, G. (2003). *Differentiated instructional strategies in practice: training, implementation, and supervision*. Thousand Oaks, VA: Corwin Press.

Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (Eds.) (1993). *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Johnson, D., & Johnson, R. (1990). Cooperative learning and achievement. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative Learning: theory and research*, 23-35.

Kafrouni, R. & Pan, M. A. G. S. (2001). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais de educação básica: um estudo de caso. *Revista Interação*, 5, 31-46.

Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 2 (1). Berlim: Universidade livre de Berlim.

Kelle, U. & Erzberger C. (2005). Qualitative and quantitative methods: not in opposition. In U. Flick, V. Kardorff, I. Steinke (eds.). *A companion to qualitative research*, 172-177. CA: Sage Publications, Inc.

Ladeira, F. & Amaral, I. (1999). *Alunos com multideficiência nas escolas de ensino regular*. Coleção Apoios Educativos. Lisboa: Ministério de Educação.

Lakatos, E. & Marconi, M. (1992). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto relatório, publicações e trabalhos científicos* (4ª ed., 102). São Paulo: Atlas.

Lee, M. & Macwilliam, L. (2002). *Learning together. A creative approach to learning for children with multiple disabilities and a visual impairment*. London: Royal National Institute of Blind People (RNIB).

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (2005) Apertem os cintos: a direção (as)sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In D. Rodrigues, R. Krebs & S. Freitas (Org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria, Brasil: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.

Lopes, C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Lorenzini, M. V. (1992, março). O papel do fisioterapeuta em classe especial de crianças portadoras de deficiência física. *Revista Fisioterapia em Movimento*, 4(2), 17-25.

Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Lda.

Maia, A. & Ferreira, M. (2007). Análise eco comportamental do ensino de alunos com multideficiência, do 1º ciclo do ensino básico, nos contextos classe regular, unidade especializada em multideficiência e instituições. In D. Rodrigues (Org.) *Investigação em educação inclusiva*, 2, 41-42. Cruz Quebrada: Fórum de estudos de educação inclusiva. Faculdade Motricidade Humana.

Mantoan, M. T. (2001). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Mennon.

Manzini, E. J. (2006). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE.

Martín-Caro, L. & Rosa, A. (1999). Discapacidad motora: intervención, instrucción y desarrollo. In J. Sánchez (Coord.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (474-489). Madrid: Pirámide.

Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed., 10) London: Sage.

Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão, ensinar e aprender* (2a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. & Silva, J. (1999). Fatores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 1(17), 127-142.

Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência - guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

Nunes, C. (2002). *Crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira – contributos para o sistema educativo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita - organização da resposta educativa*. Lisboa: DGIDC.

Nunes, C. & Amaral, I (2008). Educação, multideficiência e ensino regular: um processo de mudança de atitude. *Revista diversidades*, 20, 4-9.

O'Donoghue, T. A. & Chalmers, R. (2000). *How teachers manage their work in inclusive classrooms*. *Teaching and teacher education*, 16, 889-904.

Oliveira, S. L. (1999). *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses* (2ª ed., 36-37). São Paulo: Pioneira.

Orelove, F. & Sobsey, D. (2000). *Educating children with multiple disabilities: a transdisciplinary approach* (3rd ed.). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co., Inc.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal Editores.

Patton, M. O. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Fage.

Paul, J. (1996). Between-method triangulation in organizational diagnosis. *International Journal of Organizational Diagnosis*, 4, 135-153.

Pedra, J. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Portaria n.º 275-A/2012. Diário da República, 1.ª série - N.º 176 - 11 de setembro de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/2012/09/17601/0000200003.pdf>

Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas de Moura (2010-2014).

Punch, K. (1998). *Introduction to social research: quantitative & qualitative approaches*. CA: Sage Publications, Inc.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais* (2ª ed., 31-44). Lisboa: Gradiva Publicações.

Regulamento Interno do Agrupamento Vertical de Escolas de Moura (2013-2017).

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. USA: ERIC Digest.

Rodrigo, J. (2008). *Estudo de caso: fundamentação teórica*. Brasília: Vestcon.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença - valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (Org.). (2003). *Perspetivas sobre a inclusão – da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Educação inclusiva. Estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade Motricidade Humana.

Rodrigues, D. (Org.) (2007). *Investigação em educação inclusiva, 2*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições Faculdade Motricidade Humana.



Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Salend, S. & Duhaney, L. (1999). *The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators, remedial and special education*, 20, 114-126.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.

Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Revista Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.

Santos, N. R. (2005). *Projetos de investigação em Psicologia: guia para a sua elaboração e execução*. Évora: NEPUE - Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.

Santos, M. S. (2005). *Pedagogia da diversidade*. São Paulo: Memnon.

Saramago, A. R., Gonçalves, A., Nunes, C., Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*, 10. (Coleção Apoios Educativos). Lisboa: Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócioeducativo\_ DGIDC.

Seaman, J. & Depauw, K. (1982). *The new adapted physical education: a developmental approach*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing Company.

Sherborne, V. (1995). *Developmental movement for children: mainstream, special needs and pre-school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, E. (2002). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e a análise de necessidades de formação contínua de professores. In L. M. Correia (Ed.). *Inclusão*, 2, 33-48. Braga: Editora Universidade do Minho  
Silva, A. (2011). *Análise da*

*articulação desenvolvida pelos professores do ensino regular com os de educação especial (em Portugal e Espanha)* (Tese não publicada).

Silva, E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

Silva, T. (2003). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

Singleton, R. (1988). *Approaches to social research*. New York: Oxford University Press.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stokes, T. & Baer, D. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10(2), 349-367.

The Newsom Report (1963). *Half our future - A report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Torres, R. M. (1999). Comunidad de aprendizaje: Una iniciativa de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe. In *Novedades Educativas*, 94. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Turnbull, A. & Turnbull, H. (1986). *Families, professionals and exceptionality: a special partnership*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Social*, 13, 123-124.

Vale, I. (2000). *Didática da matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

Vieira, M. (1995). A integração escolar. Uma prática educativa. *Revista Educação*, 10. Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (Eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Wang, M. (1998). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidade e sucesso. In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Waterman, S. (2005). *Handbook on differentiated instruction for middle and high schools*. Larchmont, N.Y.: Eye On Education.

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. CA: Publicações Sage Publications, Inc.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). (D. Grassi, Trad.). Porto Alegre: Bookman. (obra original publicada em 1989).

Zurro, M.; Ferrox, X. P. & Bas, C. S. (1991). *A equipa de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários*. Lisboa: Farmapress Edições.

## APÊNDICES

---

## Apêndice I - Pedido de autorização

Raquel de Jesus Ventura Figueira

Contactos: [REDACTED]

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas de [REDACTED]  
[REDACTED]  
[REDACTED]

**Assunto:** Pedido de autorização para realizar um estudo no âmbito de uma dissertação de mestrado em Educação Especial, no domínio Cognitivo e Motor

Raquel de Jesus Ventura Figueira, professora do Ensino Básico na variante de Português e Inglês, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup>. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Mestre/Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “*Ser Como os Outros - A Inclusão de Alunos com Multideficiência, do Segundo Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas, no Interior do País*”, são compreender como se processa atualmente a inclusão dos alunos com multideficiência num agrupamento de escolas, como se organizam as respostas educativas a estes alunos e quais os facilitadores e os constrangimentos à sua inclusão.

A metodologia de investigação adotada é o estudo de caso, de caráter qualitativo, com recurso à análise documental e contextual, bem como à entrevista semiestruturada ao diretor do agrupamento, à coordenadora de educação especial, à representante da unidade de apoio à multideficiência, às docentes de educação especial e aos do ensino regular dos alunos com multideficiência, do segundo ciclo.

Desde já, a mestranda assume o compromisso de garantir a confidencialidade e o anonimato dos dados e dos participantes do estudo.

Atenciosamente, solicita deferimento,

[REDACTED], fevereiro de 2014

A mestranda,

### **TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Raquel de Jesus Ventura Figueira, professora do Ensino Básico na variante de Português e Inglês, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup>. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Mestre/Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “*Ser Como os Outros - A Inclusão de Alunos com Multideficiência, do Segundo Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas, no Interior do País*”, são compreender como se processa atualmente a inclusão dos alunos com multideficiência num agrupamento de escolas, como se organizam as respostas educativas a estes alunos e quais os facilitadores e os constrangimentos à sua inclusão.

A sua colaboração será essencial ao participar numa entrevista semiestruturada com questões sobre o tema acima exposto. Caso autorize, a sua entrevista será gravada e transcrita. A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu, \_\_\_\_\_ (nome),  
\_\_\_\_\_, (função) declaro  
concordar voluntariamente em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A mestrand(a),

O(A) participante,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Raquel de Jesus Ventura Figueira, professora do Ensino Básico na variante de Português e Inglês, vem por este meio solicitar a autorização de V. Ex<sup>a</sup>. para realizar um estudo no agrupamento, no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial, apresentada na Escola Superior de Educação de Beja, sob a orientação da Mestre/Especialista Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo.

Os principais objetivos deste estudo, intitulado “*Ser Como os Outros - A Inclusão de Alunos com Multideficiência, do Segundo Ciclo do Ensino Básico, num Agrupamento de Escolas, no Interior do País*”, são compreender como se processa atualmente a inclusão dos alunos com multideficiência num agrupamento de escolas, como se organizam as respostas educativas a estes alunos e quais os facilitadores e os constrangimentos à sua inclusão.

A sua colaboração será essencial ao permitir que o seu educando participe neste estudo. Este será alvo de observações naturalistas no contexto de sala de aula e, caso autorize e seja necessário, efetuado registo fotográfico. Também serão analisados os Planos Educativos Individuais, os Currículos Específicos Individuais, bem como outros documentos que possam vir a ser úteis, constantes no processo individual do aluno.

A informação recolhida será tratada através da análise de conteúdo e utilizada para responder aos objetivos do estudo. Aquando do tratamento dos dados, estes serão codificados mantendo assim o anonimato.

A sua participação neste estudo será espontânea, não lhe sendo oferecido nenhum pagamento ou gratificação. A qualquer momento pode desistir sem consequências para si e para o seu educando.

A par de todas as informações, pelo presente termo de consentimento informado, eu,

\_\_\_\_\_ encarregado(a) de  
educação do aluno(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (nome), declaro permitir

voluntariamente que o meu educando participe no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

A mestrand(a),

O(A) encarregado(a) de educação,

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



## **CARACTERIZAÇÃO DO CONCELHO**

Relativamente à contextualização, este estudo foi realizado num agrupamento vertical de escolas no interior do país, o qual se situa na cidade de [REDACTED]. Este município é a sede do concelho de [REDACTED], pertence ao distrito de [REDACTED], bem como à sub-região do Baixo Alentejo e região do Alentejo.

O concelho de [REDACTED] abrange uma área de aproximadamente 958 Km<sup>2</sup>, com cerca de 16 590 habitantes (Censos, 2001) repartidos administrativamente pela união de freguesias de [REDACTED] ([REDACTED] e [REDACTED]) e [REDACTED], união de freguesias de [REDACTED] e [REDACTED] e freguesias de [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

A idade da maioria da população residente situa-se entre os 25 e os 54 anos. Quanto à atividade económica, predomina o setor terciário, também conhecido por prestação de serviços comerciais, pessoais ou comunitários a terceiros. O concelho apresenta algum dinamismo sociocultural, protagonizado por grupos, associações e coletividades recreativas, culturais e desportivas e encontra-se razoavelmente equipado no que concerne a infra-estruturas sociais, nomeadamente o agrupamento em foco.

## **CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA ESCOLA SEDE**

O agrupamento vertical de escolas de [REDACTED] é constituído por cinco jardins-de-infância, sete escolas do 1.º ciclo e a escola sede do agrupamento, a Escola Básica 2,3 de [REDACTED] que integra os 2.º e 3.º ciclos, uma unidade de ensino estruturado (Sala TEACCH) e uma unidade de apoio à multideficiência.

O número total de alunos deste agrupamento é de 1 196 (projeto educativo, 2010-2014) distribuídos pelas várias escolas das freguesias de [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED]. Quase metade dos alunos beneficia de subsídios escolares o que nos leva a deduzir que esta é uma região economicamente carenciada.

No agrupamento vertical de escolas de [REDACTED] trabalham 128 docentes repartidos pelos diferentes ciclos de ensino, 33 assistentes, as quais não são suficientes na medida em que o agrupamento tem que recorrer a funcionários dos programas ocupacionais

para colmatar as suas necessidades. Devido à existência das duas unidades, o agrupamento beneficia ainda de uma terapeuta da fala, uma fisioterapeuta e uma psicóloga.

A Escola Básica 2,3 de [REDACTED] é composta por dezasseis salas de aulas dispersas por três edifícios/blocos. Dado o elevado número de alunos, as dimensões da escola são inadequadas e as suas instalações necessitam de obras de remodelação, também por forma a melhorar as acessibilidades para que aqueles que têm dificuldades motoras possam usufruir de todos os espaços o mais autonomamente possível.

### **CARACTERIZAÇÃO DA UAM**

A unidade de apoio à multideficiência situa-se no rés-do-chão do edifício/bloco A da E.B. 2,3 de [REDACTED], pois este é o que se encontra mais próximo e com melhor acesso ao portão de entrada e de saída da escola, bem como das casas-de-banho.

A sala tem uma boa luminosidade e arejamento devido às janelas de vidro para o exterior, ao longo de uma das paredes. Também tem armários para guardar o material, um quadro e várias mesas unidas no centro da sala e outras à volta, bem como uma mesa para o computador e equipamento informático.

A nível de material, existe algum *software* educativo e material didático específico adquirido pela escola ou construído e adaptado pelo pessoal docente e auxiliar.

A sala está ilustrada com cartazes referentes às presenças, estado do tempo, calendário, horários dos alunos, organização diária de cada aluno com símbolos do SPC, projetos que se estão a desenvolver e trabalhos realizados pelos discentes, o que lhes permite ter acesso a um ambiente estruturado, seguro e significativo.

### **CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS A E B**

A informação sobre os alunos participantes no estudo foi retirada dos seus Programas Educativos Individuais, do Plano de Turma, bem como de outros documentos necessários à sua caracterização.

De mencionar que os alunos estão abrangidos pelo decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, usufruindo das medidas educativas consideradas como as mais adequadas pela equipa multidisciplinar. Ambos frequentam a unidade de multideficiência, têm acesso a

várias terapias e fazem a integração com a turma de referência, nas disciplinas de educação visual, educação tecnológica, educação física, educação musical e oferta complementar.

### **Aluno A**

**Data de nascimento:** 09/09/2002

**Idade:** 11 anos

**Diagnóstico:** Leucínose (doença hereditária em que o organismo não consegue processar corretamente certos aminoácidos), déficit cognitivo e auditivo

**Medidas de educação especial:** a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de apoio (decreto lei 3/2008)

O aluno A demonstra ser um aluno muito colaborante, interessado e simpático.

Relativamente ao seu perfil de funcionalidade obtido por referência à CIF, nas **funções do corpo**, o aluno apresenta um atraso moderado do desenvolvimento da linguagem comparativamente aos seus pares. Este revela muita dificuldade na correção de frases agramaticais e na coordenação e subordinação de frases, bem como na discriminação de palavras, na identificação da rima e na segmentação silábica.

Quanto à **atividade e participação**, o aluno A tem dificuldades em executar autonomamente um conjunto de ações ou tarefas. Como tal, beneficia de acompanhamento educativo diário por parte de uma tarefaira durante o período da manhã e usufrui de apoio pedagógico personalizado duas vezes por semana, à tarde. A sua fraca concentração compromete gravemente a aquisição de competências.

Apesar do déficit cognitivo que apresenta tem feito progressos significativos na forma como interpreta o mundo que o rodeia e assimila as experiências vividas. Atualmente, o aluno consegue expressar-se de uma forma mais clara e perceptível ao outro, sendo capaz de argumentar, ainda que de forma simples.

O aluno revela menor cumprimento dos objetivos relacionados com a cidadania – participação cívica. Esta situação resulta de um conjunto de crenças e atitudes inerentes à sua família (etnia cigana) que não aceita que a criança viva determinadas experiências com a comunidade escolar.

No que concerne aos **fatores ambientais**, o cumprimento das obrigações e direitos relacionados com a escola estão fortemente comprometidos. A família, talvez

por questões socioculturais, não valoriza as ajudas técnicas que a escola pode oferecer ao seu educando, nem tão pouco revela sensibilidade para as suas necessidades educativas, revelando-se uma forte barreira ao desenvolvimento e sucesso educativo do aluno.

O aluno e a família têm recebido a intervenção da comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ) e foi desenvolvida uma estreita articulação entre o docente de educação especial e este órgão de proteção de menores no que refere a ações relacionadas com a alimentação, a medicação e o estado geral de saúde da criança.

### **Aluno B**

**Data de nascimento:** 13/02/2000

**Idade:** 14 anos

**Diagnóstico:** Deficiência intelectual grave, escoliose acentuada (encurvamento anormal da coluna vertebral) e uma má formação do ânus

**Medidas de educação especial:** a) Apoio pedagógico personalizado; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo Específico Individual; f) Tecnologias de apoio (decreto lei 3/2008)

Relativamente ao seu perfil de funcionalidade obtido por referência à CIF, nas **funções do corpo**, o aluno B apresenta uma deficiência intelectual grave, a qual se espelha em todo o seu percurso escolar, bem como ao nível da sua autonomia pessoal e social.

O aluno revela graves dificuldades no que concerne às funções da memória e ao nível da abstração. O seu vocabulário é muito reduzido e pobre, bem como a sua produção oral. Este encontra-se numa fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita. No que respeita às funções do cálculo, ainda não tem noção de quantidade e número.

É pouco motivado para as tarefas escolares, muito inseguro e necessita de apoio e reforço por parte do adulto na realização de qualquer tarefa.

No que concerne à mobilidade das articulações, o aluno demonstra uma hipermobilidade no ombro e uma rigidez articular bilateral na anca. Rigidez essa consequência da acentuada escoliose idiopática dorsal à esquerda que o aluno apresenta.

Ao nível da **Atividade e Participação**, o aluno tem curtos períodos de atenção/concentração e revela-se emocionalmente instável e muito imaturo. Este não

consegue debater ideias nem ponderar soluções para resolução de determinado problema.

O aluno necessita de cuidados de higiene pessoal constantes, devido ao não controle dos esfíncteres. A este nível, também revela pouca autonomia e limitação completa, necessitando sempre da presença de um adulto para mudar a fralda e lavar-se.

No que concerne aos **fatores ambientais**, devido à falta de recursos económicos, o aluno vive numa barraca sem condições de habitabilidade e a medicação para o controlo dos esfíncteres não está a ser feita de forma adequada.

A família não valoriza a escola, logo o aluno apresenta um elevado absentismo.

Estes fatores condicionam, negativamente, o seu desenvolvimento e funcionam como barreira ao desenvolvimento do aluno.

O aluno está bem integrado na turma e é acarinhado pelos colegas. Para este facto muito contribuem as atitudes dos adultos (professores e auxiliares).

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO AGRUPAMENTO

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	LOCALIZAÇÃO NO DOCUMENTO	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Educação Especial na organização e gestão do agrupamento	Projeto Educativo 2010/2014	Caracterização física dos estabelecimentos do agrupamento	“A E.B. 2,3 de [REDACTED] inclui (...) gabinete do ensino especial, uma unidade de Ensino Estruturado (Sala TEACCH), uma sala de Multideficiência (...)” (PE, p.17).	13
		<u>Caracterização humana</u> *Pessoal docente	“(…) número de docentes a exercer funções letivas no ano letivo de 2009/2010, docentes de Educação Especial – 10 (...)” (PE, p.18).	
		*Pessoal não docente/Técnicos Especializados	“O Agrupamento Vertical de Escolas de [REDACTED], pelo facto de ter a Unidade de Ensino Estruturado e a Sala de Multideficiência beneficia de uma Terapeuta da Fala, uma Fisioterapeuta e uma Psicóloga.” (PE, 19).	

<b>Educação Especial na organização e gestão do agrupamento</b>	<b>Projeto Educativo 2010/2014</b>	
	<b>Ofertas Educativas da escola e descrição dos seus objetivos</b>	<p>“A Unidade de Ensino Estruturado (...) orientada para a inclusão das crianças autistas. Promove a estruturação e adequação do ambiente de modo a potencializar as aprendizagens no contexto escolar, bem como a preparação para uma vida social ativa das crianças supra citadas” (PE, p.24).</p> <p>“A Unidade Especializada em Multideficiência (...) é frequentada por crianças com graves dificuldades ao nível da aprendizagem e da participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais e acentuadas limitações ao nível do seu funcionamento, num ou mais dos domínios (sensorial, motor, emocional, comunicativo e saúde física)” (PE, p.24).</p>
	<b>Realidade escolar/ Diagnóstico</b>	<p>“Em relação aos alunos da Educação Especial e aos apoiados pela Equipa Direta de Intervenção Precoce verificamos a existência de (...) 59 alunos (...)” (PE, p.43).</p>
	<b>Potencialidades do agrupamento</b>	<p>“(...) Existência de salas de Ensino Especializado e Ensino Estruturado (...)” (PE, p.49).</p>
	<b>Prevenção do abandono e do absentismo e melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso</b>	<p>“(...) APA (Apoio Pedagógico Acrescido) - Justificação das ações - Elevado nº de alunos com dificuldades de aprendizagem e os que foram retirados do Regime Educativo Especial com a entrada em vigor do Decreto-lei 3/2008 (...)” (PE, p.71).</p>
		<p>“(...) Diferenciação Pedagógica - Recursos humanos: Professores e técnicos especializados (...)” (PE, p.73).</p>
		<p>“(...) Sessões de terapia – Recursos: Psicóloga, fisioterapeuta, terapeuta da fala, professores, professores de Educação Especial (...)” (PE, p.75).</p> <p>“(...) Sessões de terapia – Avaliação: Taxa de sucesso dos alunos que beneficiem de Educação Especial (...)” (PE, p.75).</p>

Educação Especial na organização e gestão do agrupamento	Projeto Educativo 2010/2014	Avaliação do Projeto Educativo	<p>“(…) terá como base a interpretação e análise de vários documentos de modo a elaborar um relatório síntese. (...) serão tidos em conta: (...) relatórios do Grupo de Educação Especial (...)” (PE, p.76).</p> <p>“(…) Intervenientes - Equipa de avaliação, Coordenadores de Departamento, Diretores/Titulares de Turma, Conselho Geral, Direção Executiva, Conselho Pedagógico, Docentes, Docentes do Ensino Especial, Alunos (...)” (PE, p.77).</p>	
		Composição dos Departamentos Curriculares	“(…) Expressões: Educação Tecnológica, Educação Visual, Educação Física, Educação Especial e Educação Musical (...)” (RI, p.27).	
	Regulamento Interno	<u>Serviços Especializados de Apoio Educativo</u> *Constituição	“(…) Constituem os serviços especializados de apoio educativo: a) O gabinete de apoio ao aluno e à família (GAAP); b) O Serviço de Educação Especial (SEE); c) Serviço de Ação Social Escolar (SASE) (...)” (RI, p.43).	13
		*Objetivos	“(…) a) Contribuir para a igualdade de oportunidade (...); b) Promover a existência de condições para a integração socioeducativa dos alunos com NEE; c) Colaborar na promoção da qualidade educativa (...) d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços (...)” (RI, pp.43,44).	



<p><b>Educação Especial na organização e gestão do agrupamento</b></p>	<p><b>Regulamento Interno</b></p>	<p><b>Grupo de Educação Especial</b></p> <p><b>*Constituição</b></p>	<p>“(…) O grupo de Educação Especial é composto por: a) Docentes que têm como função prestar apoio educativo especializado ao Agrupamento, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino-aprendizagem; b) Docentes com formação especializada (os professores de Educação Especial e os(as) educadores(as) da EDIP (equipa direta de intervenção precoce) em áreas específicas, designadamente nos domínios cognitivo, motor e emocional (...)” (RI, pp.44,45).</p>
		<p><b>*Competências</b></p>	<p>“a) Colaborar com as estruturas de organização pedagógica e administrativa na deteção de alunos com NEE e na organização e incremento dos apoios educativos adequados; (...) q) Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola, numa perspetiva de fomento de qualidade e de inovação educativa.” (RI, pp. 46,47).</p>
		<p><b>*Objetivos</b></p>	<p>“(…) favorecer a socialização dos alunos. (...) contribuir para a igualdade de oportunidades e sucesso escolar (...)” (RI, p.44).</p>
		<p><b>*Objetivos da Unidade de Ensino Especializado</b></p>	<p>“(…) a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdo-cegueira nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Assegurar a criação de ambientes estruturados, seguros e significativos para os alunos; c) Assegurar o apoio ao nível das terapias adequadas.” (RI, p.45).</p>
		<p><b>*Objetivos da Unidade de Ensino Estruturado</b></p>	<p>“a) Promover a participação dos alunos com perturbações do Espectro do Autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular (...); b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado (...); c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares (...); d) Adotar opções educativas flexíveis (...) e o regular envolvimento e participação da família.” (RI, pp.45,46).</p>

<p><b>Educação Especial na organização e gestão do agrupamento</b></p> <p><b>Regulamento Interno</b></p>		
	<p><b>*Modalidades de apoio técnico-especializado</b></p>	<p>“(…) Apoio Pedagógico especializado em contexto de sala de aula; (...) em contexto de sala de apoio; Apoio Técnico-Especializado em Unidade de Ensino Especializado; (...) em Unidade de Ensino Estruturado.” (RI, p.45).</p>
	<p><b>*Atendimento técnico-especializado de alunos externos às Unidades Especializadas</b></p>	<p>“a) Os alunos que, em função da sua problemática, necessitem de apoio técnico-especializado ficam obrigados às sessões estabelecidas no seu PEI; b) As faltas injustificadas a 4 sessões consecutivas podem invalidar o apoio a prestar; c) Conforme a gravidade da situação, o grupo de Educação Especial poderá pronunciar-se sobre a continuidade ou suspensão do aluno nas referidas sessões.” (RI, p.46).</p>
	<p><b>Funções do Representante de Educação Especial</b></p>	<p>“a) Representar o grupo no Conselho Pedagógico; b) Orientar as reuniões do grupo (...); c) Articular com os diferentes níveis de ensino; d) Articular com os diferentes estabelecimentos de ensino (...); e) Trabalhar em parcerias (...); f) Gerir os recursos existentes (...); g) Solicitar material específico para os alunos com NEE; h) Propor formação específica na área da educação especial.” (RI, p. 47).</p>
	<p><b>Competências dos docentes em geral no âmbito do Apoio Educativo</b></p>	<p>“1. (...) identificar os alunos que exigem recursos ou adaptações no processo de ensino/aprendizagem, dando posterior conhecimento ao órgão de administração e gestão do Agrupamento; (...) 2. O processo de identificação dos alunos é sempre articulado com os professores que desempenham funções de educação especial.” (RI, pp.47,48).</p>
	<p><b>Processo individual do aluno</b></p>	<p>“(…) deve conter informações sobre: (...) o programa educativo individual, no caso de o aluno estar abrangido pela modalidade de educação especial (...)” (RI, p.118).</p>

Apêndice VI - Protocolo das observações

<b>GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº <u>1</u></b>	
-------------------------------------------------------	--

**Data:** 10 / 03 / 2014      **Local:** Sala de Ensino Especializado      **Horário:** 09 h 15 às 09 h 45

**Área Curricular / Temática:** Variadas (diferentes para cada aluno)

**Duração:** 30 minutos

**Participantes:** 2 docentes de EE; 3 alunos de 3.º ciclo; 2 alunos de 2.º ciclo (Alunos A e B); 4 alunos de 1.º ciclo

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
09h15	<p>- Os alunos de 2.º ciclo encontram-se em carteiras separadas e os restantes estão sentados em grande grupo, no centro da sala. No entanto, cada aluno está a realizar a sua atividade de forma individualizada;</p> <p>- O aluno A (do 2.º ciclo) levanta-se constantemente para mostrar a atividade;</p>	<p>- Os alunos estão calmos a realizar as fichas de trabalho;</p> <p>- A ficha de trabalho é de Português para consolidar a palavra “leque”;</p> <p>- O aluno A sempre que acrescenta algo</p>

09h27	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno A lê, com a ajuda da docente EE1, as frases que copiou na sua ficha de trabalho;</li> <li>- O aluno B (do 2.º ciclo) conclui a sua atividade e após a docente EE1 o corrigir, dirige-se para o computador e escreve o texto, sem ajuda;</li> <li>- Entra na sala um dos alunos de 3.º ciclo, acompanhado pela fisioterapeuta;</li> <li>- As docentes brincam com ele por forma a colocá-lo mais à vontade e elogiam a sua roupa;</li> <li>- A docente EE2 incentiva o aluno a desfilar, ajuda-o a despir o casaco, a colocá-lo no bengaleiro e a ocupar o seu lugar;</li> <li>- O aluno A termina a sua ficha de trabalho, corta-a com a tesoura e cola-a no seu caderno diário;</li> <li>- Em seguida, levanta-se e pede à docente EE2 mais uma tarefa, a da “Novidade”.</li> </ul> <p>A docente responde que não porque vão para a sala de Psicomotricidade</p>	<p>ao seu trabalho pede para que as docentes o corrijam;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno A também mostra o trabalho à observadora e olha constantemente para ela, com uma cara sorridente;</li> <li>- A atividade denominada “A novidade” consiste no relato por escrito do que se passou no fim-de-semana;</li> <li>- O aluno de 3.º ciclo ausentou-se para uma sessão de terapia;</li> <li>- Parece que o aluno dá muita importância ao vestuário e gosta de “andar bem vestido”;</li> <li>- Enquanto a fisioterapeuta esteve na sala (cerca de 5 minutos), corrigiu a postura corporal de uma das alunas de 1.º ciclo (o queixo deve estar para baixo e a cabeça</li> </ul>
09h29		
09h34		

<p>09h36</p>	<p>(imediatamente ao lado);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno A, juntamente com um aluno do 1.º ciclo, saem e dirigem-se para a sala de Psicomotricidade;</li> <li>- O aluno B solicita a ajuda da docente EE1, de forma calma;</li> <li>- O aluno B arruma o seu espaço e a docente EE2 pergunta-lhe se terminou o trabalho e se imprimiu. Ao que o aluno responde positivamente e também vai para a sala de Psicomotricidade;</li> <li>- À medida que os alunos terminam as atividades vão para a sala de psicomotricidade;</li> <li>- Todos os alunos vão para a sala de Psicomotricidade, mesmo não tendo terminado as atividades.</li> </ul>	<p>direita). A docente EE1 auxiliou a aluna a posicionar-se corretamente.</p>
<p>09h45</p>		

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 2

**Data:** 10 / 03 / 2014 **Local:** Sala de Psicomotricidade **Horário:** 09 h 45 às 10 h 15

**Área Curricular / Temática:** \_\_\_\_\_

**Duração:** 30 minutos

**Participantes:** 2 docentes de EE; 1 fisioterapeuta; 3 alunos de 3.º ciclo; 2 alunos de 2.º ciclo (Alunos A e B); 4 alunos de 1.º ciclo

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
09h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À entrada da sala, todos tiram os sapatos e sentam-se nos colchões;</li> <li>- Todos os alunos trabalham a postura corporal, realizando os mesmos movimentos que a fisioterapeuta, com um bastão;</li> <li>- A docente EE1 também se descalça e senta-se no colchão;</li> <li>- A docente EE2 ausenta-se da sala para ir telefonar a uma encarregada de educação, cujo educando tem leuciose e não trouxe a refeição preparada, e rapidamente regressa;</li> <li>- Ao ter que movimentar o bastão na parte frontal do corpo, os alunos simulam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sempre que um aluno não consegue realizar corretamente os movimentos, a docente EE1 auxilia;</li> <li>- Apesar das brincadeiras, os alunos vão realizando os movimentos propostos;</li> </ul>

09h52	<p>estar a conduzir através de gestos e sons;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A fisioterapeuta pede para os alunos esticarem as pernas e rodarem os pés;</li> <li>- Um dos alunos de 3.º ciclo queixa-se, duas vezes, da sala estar fria;</li> <li>- Ao levantarem-se dos colchões, a fisioterapeuta pede para realizarem o movimento corretamente. O aluno de 1.º ciclo corrigiu de imediato e o aluno A só após visualizar o colega;</li> <li>- Realização de movimentos de pernas e de equilíbrio, sem ajuda;</li> <li>- Ao caminharem nas pontas dos pés e com os calcanhares o aluno do 1.º ciclo mencionado anteriormente corrige um dos colegas do mesmo ciclo;</li> <li>- Treino do equilíbrio, ao caminhar com um objeto na cabeça sem o deixar cair;</li> <li>- O aluno B deixa cair o objecto da cabeça intencionalmente e fá-lo muito próximo dos colegas, também vai buscar uma bola e dá-lhe toques com o pé;</li> <li>- O aluno B sai da sala, junto com a docente EE1 para se equipar para a aula de Educação Física;</li> <li>- O aluno A diz à docente EE1 que não vai por não ter o equipamento desportivo, ao que a docente retorque que o irá acompanhar ao Gimnodesportivo, para este explicar a situação ao docente de Educação Física e assistir à aula;</li> <li>- A fisioterapeuta pede para os alunos dos 1.º e 2.º ciclos se sentarem de pernas</li> </ul>	<p>A fisioterapeuta repara que dois alunos, um do 1.º ciclo e o aluno A (do 2.º ciclo) não fizeram o movimento corretamente;</p> <p>O aluno B não realiza a atividade com a seriedade devida;</p> <p>- A aula de Educação Física, com a turma de referência inicia às 10h10, no Pavilhão Gimnodesportivo, fora do recinto escolar;</p>
09h58		
10h06		

10h13	<p>abertas, num rolo e para balançarem o corpo para ambos os lados, suavemente. Os alunos realizam a atividade corretamente;</p> <p>- A fisioterapeuta pede para os alunos do 3.º ciclo realizarem o mesmo exercício. Os alunos sentam-se e balançam demasiado, caindo para o lado ou para trás. A fisioterapeuta repreende-os verbalmente;</p> <p>- Quando se inicia a fase do relaxamento, entra um aluno da escola na sala e é convidado a participar na sessão. No entanto, o aluno sorri e baixa a cabeça, recusando a proposta e aguarda que esta termine;</p> <p>- Quando a sessão termina, todos se calçam. O aluno externo à UAM, ajuda os irmãos a calçarem-se, ao que as docentes e fisioterapeuta alertam para o facto de que os alunos é que o devem fazer autonomamente na escola e em casa;</p> <p>- Todos os alunos, docentes e fisioterapeuta saem da sala de Psicomotricidade e dirigem-se ao bar da escola para tomarem o reforço alimentar.</p>	<p>- Os alunos de 3.º ciclo começam a perder a concentração e a brincar;</p> <p>- O aluno parece um pouco envergonhado;</p> <p>- O aluno é irmão de dois gémeos que frequentam a UAM.</p>
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 3

**Data:** 11 / 03 / 2014 **Local:** Sala de Educação Visual **Horário:** 08 h 10 às 09 h 50

**Área Curricular / Temática:** Educação Visual – Módulo Padrão

**Duração:** 100 minutos

**Participantes:** Docente de Educação Visual; alunos A e B; alunos da turma de referência

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
08h10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A ambulância chega à escola com dois alunos da UAM, o aluno A e outro aluno de 3.º ciclo e o bombeiro acompanha-os até à unidade;</li> <li>- Os alunos são recebidos pela docente EE2 e pela auxiliar de ação educativa;</li> <li>- Após os cumprimentos matinais (abraço e beijo) a docente EE2 pede para o aluno A colocar a mochila no seu lugar, retirar o estojo e dirigir-se para a aula de Educação Visual;</li> <li>- À porta da Sala de Educação Visual está uma colega de turma;</li> <li>- O aluno A diz o nome da aluna e vice-versa e afirma “ Também chegaste</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O transporte cedido pelos Bombeiros Voluntários integra o programa de parceria;</li> </ul>
08h20		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta também chegou mais tarde e aguarda que lhe abram a porta;</li> </ul>

	<p>atrasada!”. A aluna sorri.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambos batem à porta e uma aluna abre-a;</li> <li>- Ao entrarem, o aluno B orienta o aluno A sobre a atividade que está a decorrer;</li> <li>- O aluno A levanta-se e vai ver uns quadros que se encontram ao fundo da sala;</li> <li>- O aluno mais próximo (aluno 7), aconselha o aluno A a retirar os placards que se encontram à frente dos quadros e levanta-se para o ajudar;</li> <li>- Quando regressam aos seus lugares, o aluno dá um ligeiro toque na cabeça do aluno A e ambos sorriem;</li> <li>- O aluno A pergunta se pode realizar a atividade a caneta. O aluno B e o aluno 7 respondem que não e explicam que só pode ser a lápis;</li> <li>- O docente pede silêncio para colocar música e o aluno A chama-o. O aluno 7 diz-lhe que não pode ser ele a colocar música porque existe uma ordem;</li> <li>- O aluno A pede ao docente para ser ele a escolher a música e o docente explica-lhe que existe uma ordem, a qual tem que ser respeitada;</li> <li>- O aluno A responde “Assim quando chegar a minha vez estou morto” e os alunos 6 e 7 riem-se com ele;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atividade consiste em refazer o trabalho da aula anterior porque não estava bem feito;</li> <li>- Observação necessária para realizar a atividade proposta;</li> <li>- O aluno 7 toma a iniciativa de ajudar;</li> <li>- Quando os alunos estão a realizar uma atividade, um aluno (um em cada aula) coloca uma música a seu gosto (Internet);</li> </ul>
08h29		
08h36		

<p>08h40</p> <p>08h44</p> <p>08h55</p> <p>09h09</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno B pede silêncio;</li> <li>- O docente pede ao aluno A para escolher um padrão para desenhar. Este não entende e o aluno 7 explica-lhe;</li> <li>- O docente auxilia o aluno A a realizar a atividade;</li> <li>- O aluno B solicita a ajuda do docente, levantando o dedo. O docente ajuda-o;</li> <li>- O aluno A pinta uma parte do padrão e canta que já terminou a atividade;</li> <li>- O aluno B pede, num tom baixo, para os alunos se calarem porque está muito barulho;</li> <li>- O aluno A vai mostrar a atividade ao docente e ao passar pela mesa da aluna 6 elogia o seu trabalho e esta agradece. Ao regressar, aproxima-se da aluna 14 e esta pede para ele parar;</li> <li>- Ao longo do percurso, o aluno A vai parando e observando os trabalhos das colegas. As alunas 9 e 10 pedem para ele lhes mostrar o seu trabalho, a aluna 5 não olha para ele;</li> <li>- O aluno B também vai mostrar o seu trabalho ao docente mas em silêncio. Quando se senta, chama a aluna 6 para esta ver o seu trabalho, ela olha;</li> <li>- A aluna 4 dirige-se ao aluno A e pede-lhe emprestado papel vegetal. Ele empresta;</li> <li>- O aluno B está a realizar o seu trabalho em silêncio mas vai ver o trabalho do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno A é muito inquieto e sempre que pinta um pouco refere que já terminou a atividade ou vai mostrar ao docente;</li> <li>- O docente comenta com a observadora que este é um trabalho que requer paciência e que o aluno, apesar de continuar agitado, está melhor;</li> </ul> <p>- Segundo o docente, sempre que o aluno</p>
-----------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

09h25	aluno A e pede para este continuar a trabalhar sem cantar;	B não pode ajudar, a aluna 6 é quem mais auxilia o aluno A, apesar da maioria dos alunos da turma estar sempre disponível para ajudar.
09h37	- O docente pede para a aluna 6 ajudar o aluno A a terminar o trabalho. Enquanto isso, o aluno A levanta-se e vai à mesa da aluna 6 copiar o seu padrão com papel vegetal. A aluna não se importa e mostra-lhe o seu trabalho;	
09h45	- O docente manda todos arrumarem. O aluno A fá-lo a cantar e o aluno B solicita silêncio;  - Os alunos saem da sala. O aluno A dirige-se para a UAM e o aluno B fica no recreio com os amigos.	

# GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 4

**Data:** 12 / 03 / 2014      **Local:** Sala de Educação Musical      **Horário:** 10 h 10 às 11 h 50

**Área Curricular / Temática:** Educação Musical – Escala de dó maior; identificação de instrumentos pelo timbre; interpretação vocal e instrumental

**Duração:** 100 minutos

**Participantes:** Docente de Educação Musical; aluno B (o aluno A foi a uma consulta médica); alunos da turma de referência

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
10h15	- O aluno B entra na sala e dirige-se para o seu lugar;	
10h25	- A professora pede para os alunos escreverem uma informação para os pais na caderneta.  - O aluno B avisa a docente que não tem caderneta e pergunta se pode ir buscá-la à UAM. A docente responde-lhe que não precisa ir;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A informação consistia no agradecimento aos pais por terem oferecido um bolo de aniversário à docente;</li> <li>- Os pais do aluno não participaram na oferta;</li> </ul>

10h36	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto todos anotam a informação, o aluno B rola a flauta na mesa e observa a docente;</li> <li>- O aluno B encontra um lápis no chão e pergunta de quem é. Os três colegas mais próximos (alunos 4, 5 e 17) afirmam ser deles, a sorrir. O aluno B entrega o lápis ao aluno 17;</li> <li>- O aluno B aproxima-se da docente e pede para ir ao wc e esta autoriza;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno tem problemas em controlar os esfíncteres;</li> </ul>
10h45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno regressa à sala. A docente dirige-se aos alunos B, 4 e 17 para se orientarem pelo livro do aluno 4. Os alunos B e 17 aproximam-se do livro e o aluno 4 vira o livro para que todos consigam ver;</li> </ul>	
10h51	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atividade “Loto Sonoro” inicia e o aluno B pede silêncio aos colegas porque a professora está a explicar;</li> </ul>	
11h03	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante a atividade, os três alunos manipulam o loto e conversam entre si para tentar encontrar o instrumento a que corresponde a audição;</li> <li>- O aluno B aponta para um instrumento e pergunta que instrumento é. O aluno 4 diz-lhe o nome do instrumento e exemplifica com as mãos como se toca;</li> </ul>	
11h07	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando termina a atividade, o aluno B agarra na flauta e o aluno 17 puxa-a. O aluno B pede a flauta e o aluno 17 devolve-lha;</li> </ul>	
11h16	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno B esfrega os olhos e o aluno 17 observa-o atentamente e pergunta ao aluno 4 se o aluno B está a chorar. O aluno B sorri e responde que não;</li> </ul>	

11h18	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A docente pede para todos tocarem a nota dó na flauta e dirige-se ao aluno B para lhe posicionar corretamente os dedos;</li> <li>- O aluno B toca a escala de dó maior, juntamente com a turma, e a docente elogia-o “Estás a ver? Estás a fazer bem!”;</li> <li>- A docente menciona a posição corporal que os alunos devem adotar quando tocam um instrumento. O aluno B corrige a sua posição imediatamente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno B parece empenhado e concentrado no exercício;</li> </ul>
11h24	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enquanto os alunos tocam, a docente comenta que algo não soa bem. O aluno B sorri, levanta o dedo e diz que é ele. A docente diz que não é e pede para os alunos B, 4 e 17 tocarem e elogiam-os;</li> </ul>	
11h27	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos fazem a interpretação vocal e instrumental (com a flauta de bisel) da canção “Knocking on heaven’s door”. O aluno 4 informa o aluno B que tem que se orientar pela pauta que está no livro;</li> <li>- A docente aproxima-se do aluno B, dá-lhe orientações na pauta e profere “Não tenhas medo!”;</li> <li>- O aluno B tenta acompanhar a música pela pauta e olhando para as mãos do aluno 4, quando se perde;</li> <li>- O aluno B coloca os braços na mesa e deita a cabeça sobre estes mas sempre a olhar para a docente;</li> <li>- Enquanto os colegas cantam, o aluno B mantém a cabeça baixa e batuca na mesa com as mãos, de acordo com o ritmo da música;</li> <li>- O aluno 17 toca com a flauta na cabeça do aluno B e este, no tom mais elevado,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A docente incentiva o aluno B a tentar acompanhar a turma a tocar e cantar;</li> <li>- O aluno B consegue tocar a música na flauta e quando sente alguma dificuldade, não desiste;</li> <li>- O aluno B parece cansado.</li> </ul>
11h40		

11h48	pede para o aluno parar de lhe tocar. A docente olha e pergunta o que se passa e o aluno B explica. O aluno B baixa novamente a cabeça;	
11h54	<p>- O aluno 17 volta a tocar no aluno B com a flauta. A docente vê e pede para parar. Entretanto toca no braço do aluno B e diz para este também cantar com a turma. O aluno não levanta a cabeça;</p> <p>- O aluno B arruma o seu material, coloca a mochila às costas e continua a bater na mesa com as mãos até a docente deixar sair.</p>	



# GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 5

**Data:** 12 / 03 / 2014                      **Local:** Sala de aula                      **Horário:** 12 h 00 às 12 h 50  
**Área Curricular / Temática:** Oferta Complementar – Conversa com os alunos sobre o seu comportamento e aproveitamento  
**Duração:** 50 minutos  
**Participantes:** Diretor de turma; aluno B (o aluno A foi a uma consulta médica); alunos da turma de referência  
**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
12h00	- Os alunos entram na sala e dirigem-se aos seus lugares;	- O docente vai perguntado a cada aluno, pela ordem como estão dispostos na sala.
12h15	- O docente questiona os alunos sobre os resultados dos testes mais recentes;	
12h30	- Quando chega à vez do aluno B, o docente refere que o aluno não fez os testes sobre os quais o docente está a perguntar e avança para o aluno seguinte;	
	- O aluno B observa atentamente e em silêncio;	
12h35	- O aluno B encontra um papel na parte de baixo da mesa. Dobra-o e desdobra-o. O aluno B procura mais coisas na parte de baixo da mesa;	
12h50	- O docente olha para ver quem deverá deixar sair em primeiro lugar da sala. O aluno B levanta o dedo e o docente deixa-o sair.	

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 6

**Data:** 13 / 03 / 2014      **Local:** Sala de Ensino Especializado      **Horário:** 12 h 00 às 12 h 50

**Área Curricular / Temática:** Variadas (diferentes para cada aluno)

**Duração:** 50 minutos

**Participantes:** 2 docentes de EE; auxiliar da ação educativa; 3 alunos de 3.º ciclo; aluno B (o aluno A foi a uma consulta médica); 4 alunos de 1.º ciclo

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
12h00	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos entram e sentam-se nos seus lugares;</li> <li>- A docente EE2 distribui os cadernos e as atividades por cada aluno;</li> <li>- Um dos alunos de 3º ciclo (aluno 1) quer ir para o computador mas a docente refere que o aluno só poderá ir depois de terminar a atividade proposta;</li> <li>- O aluno 1 dirige-se para o seu lugar e com a ajuda da auxiliar termina a atividade;</li> <li>- O aluno 1 mostra a atividade à docente EE2 e vai para o computador. Quando se senta, chama a auxiliar e esta olha e sorri;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno 1 gosta muito de jogar no computador;</li> <li>- O aluno 1 está tão feliz que chama a auxiliar para ver que ele está no</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A auxiliar dirige-se para junto de outro aluno de 3º ciclo, aluno 2, para o ajudar a realizar a atividade;</li> <li>- O aluno B entra e explica que foi à aula de Educação Tecnológica mas teve que sair antes da aula terminar para ir ao dentista;</li> <li>- O aluno 3 pede para o aluno B lhe dar a resposta do exercício que está a realizar;</li> <li>- O aluno B aproxima-se, diz que não pode dar-lhe a resposta e senta-se com o aluno 1 a jogar computador;</li> <li>- A docente EE2 pede para o aluno 4 (aluno de 1º ciclo) ler as frases que copiou;</li> <li>- O aluno 4 chama a observadora e pede para esta o ouvir ler. Sempre que lê uma palavra olha para confirmar se a observadora está a vê-lo;</li> <li>- Após a leitura, o aluno 4 vai mostrar à auxiliar as frases que copiou, com um sorriso enorme;</li> <li>- Os alunos 2 e 4 pedem à docente EE2 para saírem da sala e irem conversar com os funcionários da escola;</li> <li>- A docente EE1 entra na sala e a EE2 conta-lhe que o aluno 4 conseguiu ler;</li> <li>- O aluno 5 diz à docente EE2 que também conseguiu ler e a docente elogia-o;</li> <li>- Os alunos 2 e 4 regressam à sala e contam que conversaram com um funcionário;</li> </ul>	<p>computador;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno 4 parece muito feliz por conseguir ler;</li> <li>- Os alunos gostam muito de conviver com os funcionários da escola;</li> <li>- Os alunos tinham uma expressão de</li> </ul>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno 2 afirma que gosta muito de falar com os funcionários;</li> <li>- Os alunos arrumam os materiais e vão ao wc, acompanhados pela auxiliar, para se prepararem para ir almoçar;</li> <li>- O aluno 1 fica na sala a almoçar, acompanhado por um funcionário da escola.</li> </ul>	<p>felicidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno 1 tem uma alimentação restrita, pois tem leucínose.</li> </ul>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 7

**Data:** 13 / 03 / 2014      **Local:** Sala de Ensino Especializado e Ludoteca Municipal      **Horário:** 14 h 15 às 16 h 00

**Área Curricular / Temática:** Colaboração na construção de uma passarela para a comemoração do dia 25 de abril (todas as escolas de 1º ciclo, jardins-de-infância e centro infantil colaboram)

**Duração:** 105 minutos

**Participantes:** 2 docentes de EE e 2 auxiliares de ação educativa (uma de cada unidade); alunos das unidades; alunos A e B e funcionárias da Ludoteca Municipal

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
14h15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos saem do recinto escolar, a pé, acompanhados pelas duas docentes de EE e pelas duas auxiliares de ação educativa, em direção à Ludoteca Municipal;</li> <li>- Os alunos caminham sorridentes a conversar uns com os outros;</li> <li>- Ao se aproximarem da Ludoteca, quatro alunos correm para a porta, para ver quem chega em primeiro lugar;</li> <li>- Uma funcionária da Ludoteca aguarda a chegada dos alunos, à porta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A distância da escola à Ludoteca é de cerca de 500m;</li> <li>- Um dos alunos necessita de um</li> </ul>

<p>14h53</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta funcionária encaminha o aluno com andarilho para a entrada lateral do edifício;</li> <li>- Quando todos se aproximam, a funcionária abraça os alunos e convida-os para entrar;</li> <li>- Os alunos entram e sentam-se à roda de uma mesa e ouvem a explicação sobre a atividade que os levou à Ludoteca;</li> <li>- A funcionária demonstra como se fazem os cravos e os alunos seguem as instruções, ajudados pelas outras funcionárias, pelas docentes e auxiliares;</li> <li>- Uma das funcionárias pede para ser acompanhada ao andar superior para pintarem umas placas de esferovite com tintas e pincéis;</li> <li>- O aluno B ofereceu-se imediatamente para ir e disse para um dos alunos do 3.º ciclo também ir com ele;</li> <li>- Os alunos foram para o primeiro andar, com a funcionária e uma auxiliar e vestiram uns coletes;</li> <li>- A funcionária explica como têm que pintar;</li> <li>- O aluno B, sem hesitar, pega no pincel e ajuda o aluno de 3.º ciclo a pintar;</li> <li>- O aluno B termina de pintar e diz à funcionária;</li> <li>- Após terminarem a atividade, a funcionária aconselha os alunos a lavarem as mãos. O aluno B refere que sabe onde é o WC e demonstra aos outros a sua</li> </ul>	<p>andarilho para se deslocar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrada principal tem escadas e é pouco espaçosa, enquanto a lateral não tem obstáculos;</li> <li>- Os alunos parecem conhecer as funcionárias da Ludoteca de contactos anteriores;</li> <li>- Os alunos ficaram entusiasmados;</li> </ul>
<p>14h58</p>		

15h10	localização;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguidamente, juntam-se aos colegas que estão a fazer os cravos;</li> <li>- À medida que terminam de construir os cravos, os alunos escolhem o computador e os jogos;</li> <li>- Os alunos despedem-se das funcionárias e regressam à escola, a pé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alguns alunos parecem cansados de fazer os cravos e pedem para jogar nos computadores.</li> </ul>
15h30			

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 8

**Data:** 17 / 03 / 2014      **Local:** Sala de Ensino Especializado e pátio exterior      **Horário:** 09 h 15 às 10 h 00

**Área Curricular / Temática:** Variadas (diferentes para cada aluno) e simulacro de incêndio

**Duração:** 45 minutos

**Participantes:** Toda a comunidade escolar

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
09h15	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos estão a realizar as suas atividades escolares quando toca o alarme do simulacro de incêndio;</li> <li>- As docentes explicam o que significa o toque e saem da sala para se juntar às restantes turmas da escola, no pátio exterior;</li> <li>- Quando os alunos chegam ao pátio exterior, os irmãos gémeos começam a chorar e a auxiliar “faz-lhes festas” na cabeça;</li> <li>- O aluno A, juntamente com o colega de 3º ciclo e os de 1º ciclo, posicionaram-se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos assustam-se com o barulho e no pátio exterior já se encontravam muitas turmas;</li> <li>- A auxiliar parece tê-los acalmado;</li> <li>- Os alunos procuraram um lugar o mais</li> </ul>



	o mais à frente possível; - O aluno B juntou-se aos seus amigos, de outras turmas; - As docentes e auxiliar encontravam-se perto dos alunos; - Quando os bombeiros acionam as mangueiras, todos os alunos da escola batem palmas; - Os alunos da unidade regressam à sala e sentam-se nos seus lugares a realizar as fichas de trabalho; - O aluno A vai buscar uma folha para registar “A novidade” com a docente EE1; - A docente EE2 diz que ele ainda não pode fazer “A novidade” porque ainda não terminou a sua ficha de trabalho; - O aluno A sorri e regressa ao seu lugar; - O aluno B termina a ficha de trabalho, cola-a no caderno e sai da sala para ir lanchar; - O aluno A também sai da sala para ir tomar o reforço alimentar.	próximo possível da ação dos bombeiros para poderem observar tudo mas também iam à das professoras e auxiliar;  - Os alunos parecem felizes com os acontecimentos;         - Os alunos A e B saem antecipadamente porque às 10h10 inicia a aula de Educação Física;  - Os restantes alunos, docentes e auxiliar ficam na sala a terminar as atividades até às 10h15.
09h39		
09h50		
09h55		
10h00		

## GRELHA DE OBSERVAÇÃO NATURALISTA – Nº 9

**Data:** 17 / 03 / 2014      **Local:** Pavilhão Gimnadesportivo e campo de jogos no exterior      **Horário:** 10 h 10 às 11 h 50

**Área Curricular / Temática:** Educação Física – Avaliação de salto em comprimento e Avaliação de Futebol

**Duração:** 100 minutos

**Participantes:** Docente de Educação Física; alunos A e B; alunos da turma de referência

**Observadora:** Mestranda Raquel Figueira

HORAS	DESCRIÇÃO DE SITUAÇÕES E COMPORTAMENTOS	NOTAS COMPLEMENTARES E INFERÊNCIAS
10h10 10h20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor e os alunos saem do pavilhão gimnadesportivo e vão para o pátio exterior da escola, onde se situa o campo de jogos;</li> <li>- O professor refere que faltam dois alunos;</li> <li>- O aluno B informa que o aluno A ainda está a tomar o reforço alimentar. O docente retorque que tal acontece constantemente;</li> <li>- Os alunos fazem o aquecimento a correr no campo de jogos;</li> <li>- Os alunos reúnem-se à volta do docente e realizam os exercícios de aquecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O docente e alguns alunos aguardam que toda a turma se equipe;</li> <li>- Um dos alunos está a faltar e o outro é o aluno A;</li> <li>- No campo de jogos encontram-se mais duas turmas de outros anos ciclos a</li> </ul>
10h24 10h29		

10h30	<p>O aluno B também participa, na fila mais afastada;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno A aproxima-se lentamente da turma. Os alunos comentam que o seu novo penteado é giro;</li> <li>- O docente fala com o aluno e diz-lhe que não pode continuar a chegar atrasado à aula. O aluno sorri e inicia os exercícios de aquecimento;</li> <li>- Algumas alunas falam com o aluno A;</li> <li>- O docente explica que irão realizar a avaliação do salto em comprimento e como irão proceder;</li> </ul>	realizar a aula de Educação Física;
10h34	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno B executa o salto corretamente;</li> <li>- O aluno A não faz a chamada no sítio correto mas continua a sorrir;</li> <li>- O docente distribui tarefas por três alunos e refere que estas vão ser desempenhadas por todos rotativamente;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos formam uma fila indiana de acordo com os seus números na lista;</li> <li>- Os alunos executam os saltos e o docente tece os comentários necessários para o seu aperfeiçoamento;</li> <li>- O aluno B parece estar contente com o seu desempenho;</li> </ul>
10h52	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A docente EE1 pergunta se o aluno B se está a portar mal e o docente de Educação Física diz que não;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A docente, a auxiliar e os alunos da unidade foram tomar o reforço alimentar e o percurso passa perto do campo de jogos;</li> </ul>
10h54	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno B realizou o salto e a docente EE1 deu um “grito” de incentivo;</li> <li>- O aluno B agora tem a tarefa de alisar a terra e o colega que está com ele a de medir. O colega não está concentrado e o aluno B ajuda-o a cumprir a tarefa e diz-lhe que este deve estar com atenção;</li> </ul>	

<p>11h11</p>	<p>- Enquanto estão na fila para repetir os saltos, o aluno A a brincar começa a tocar nas colegas. Elas não gostam e chamam o professor para o fazer parar;</p> <p>- Na fila, o aluno B fala com os colegas e o aluno A dança;</p> <p>- O aluno A realiza novamente o salto incorretamente e culpa os colegas, mencionando que o empurraram. O docente pede para o aluno A repetir o salto;</p> <p>- Após o salto, ao aluno A cabe a tarefa de medir. Este é ajudado pelo aluno que se encontra a alisar a terra;</p> <p>- Um dos alunos realiza um bom salto e vai perguntar ao aluno B que distância atingiu com o seu salto;</p> <p>- Com a avaliação do salto em comprimento concluída, o aluno A pede ao professor para irem jogar futebol. Este concorda;</p> <p>- O professor seleciona dois alunos (um deles o aluno B) para escolherem os elementos das equipas, alternadamente;</p> <p>- O aluno B desempenha o papel de guarda-redes. Este senta-se dentro da baliza e une as mãos (como se estivesse a rezar);</p> <p>- Termina o jogo de futebol e todos vão para o pavilhão ginnodesportivo.</p>	<p>- Ninguém empurrou o aluno A;</p> <p>- Os alunos comparam as distâncias alcançadas;</p> <p>- O aluno B seleciona o aluno A em último;</p> <p>- O aluno parece distraído;</p> <p>- Após o jogo terminar, a observadora perguntou ao aluno A o que estava a fazer. Este respondeu que estava a orar porque o faz ao longo do dia;</p> <p>- Alguns alunos tomam banho nos balneários do pavilhão e outros não. Os alunos A e B não tomam banho na escola.</p>
<p>11h21</p>		
<p>11h28</p>		
<p>11h42</p>		

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES NA UAM

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AULA OBSERVADA	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Práticas educativas	*Relação afetuosa dos adultos	1	“As docentes brincam com ele por forma a colocá-lo mais à vontade e elogiam a sua roupa. (...)”	3
		2	“Quando se inicia a fase do relaxamento, entra um aluno da escola na sala e é convidado a participar na sessão. No entanto, o aluno sorri e baixa a cabeça, recusando a proposta e aguarda que esta termine. (...)”	
		6	“ (...) Quando se senta, chama a auxiliar e esta olha e sorri. (...)”	
	*Espaço físico não acolhedor	2	“ (...) Um dos alunos de 3.º ciclo queixa-se, duas vezes, da sala estar fria (...)”	1
	*Autonomia na execução de tarefas	1	“O aluno B conclui a sua atividade e após a docente EE1 o corrigir, dirige-se para o computador e escreve o texto, sem ajuda.”	3
		6	“O aluno 1 (da UAM) mostra a atividade à docente EE2 e vai para o computador (...)”	
		7	“O aluno B, sem hesitar, pega no pincel e ajuda o aluno de 3.º ciclo (da UAM) a pintar.”	
	*Apoio individualizado	1	“O aluno A lê, com a ajuda da docente EE1, as frases que copiou na sua ficha de trabalho.”	4
		2	“Sempre que um aluno não consegue realizar corretamente os movimentos, a docente EE1 auxilia (aula de psicomotricidade) (...)”	
		6	“O aluno 1 (da UAM) dirige-se para o seu lugar e com a ajuda da auxiliar termina a atividade (...)”	

		6	“(…) O aluno 5 (da UAM) diz à docente EE2 que também conseguiu ler e a docente elogia-o (…)”	
<b>*Atividades</b>		6	“(…) A docente EE2 pede para o aluno 4 (aluno de 1º ciclo) ler as frases que copiou. (…)”	1
<b>Transição para áreas curriculares frequentadas</b>		1	“O aluno B sai da sala, junto com a docente EE1 para se equipar para a aula de educação física.”	2
		6	“O aluno B entra (na UAM) e explica que foi à aula de educação tecnológica mas teve que sair antes da aula terminar para ir ao dentista.”	
<b>Acompanhamento nos intervalos ou fora das aulas</b>		1	“O aluno A diz à docente EE1 que não vai por não ter o equipamento desportivo, ao que a docente retorque que o irá acompanhar ao ginnodesportivo, para este explicar a situação ao docente de educação física e assistir à aula.”	5
		2	“Todos os alunos, docentes e fisioterapeuta saem da sala de psicomotricidade e dirigem-se ao bar da escola para tomarem o reforço alimentar.”	
		6	“Os alunos (da UAM) arrumam os materiais e vão ao wc, acompanhados pela auxiliar, para se prepararem para ir almoçar. (…)”	
		7	“Os alunos (da UAM) saem do recinto escolar, a pé, acompanhados pelas duas docentes de EE e pelas duas auxiliares de ação educativa, em direção à Ludoteca Municipal.”	
		7	“(…) Os alunos foram para o primeiro andar, com a funcionária e uma auxiliar e vestiram uns coletes (…)” (Aquando da participação numa atividade fora da escola).	

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES NAS AULAS DE ENSINO REGULAR

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AULA OBSERVADA	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Inclusão em sala de aula	Envolvimento negativo com os colegas	3	“Ao regressar, aproxima-se da aluna 14 e esta pede para ele parar (...)”	2
		3	“ (...) a aluna 5 não olha para ele (...)”	
	Cooperação entre pares	3	“ (...) a maioria dos alunos da turma estar sempre disponível para ajudar.”	13
		3	“O aluno mais próximo (aluno 7), aconselha o aluno A a retirar os placards que se encontram à frente dos quadros e levanta-se para o ajudar.”	
		3	“O aluno A pergunta se pode realizar a atividade a caneta. O aluno B e o aluno 7 respondem que não e explicam que só pode ser a lápis (...)”	
		3	“O docente pede ao aluno A para escolher um padrão para desenhar. Este não entende e o aluno 7 explica-lhe (...)”	
		3	“O aluno A vai mostrar a atividade ao docente e ao passar pela mesa da aluna 6 elogia o seu trabalho e esta agradece. (...)”	
		3	“Ao longo do percurso, o aluno A vai parando e observando os trabalhos das colegas. As alunas 9 e 10 pedem para ele lhes mostrar o seu trabalho (...)”	
		3	“ (...) O aluno 7 toma a iniciativa de ajudar (...)”	
		3	“O aluno B (...) quando se senta, chama a aluna 6 para esta ver o seu trabalho, ela olha (...)”	
		3	“A aluna 4 dirige-se ao aluno A e pede-lhe emprestado papel vegetal. Ele empresta (...)”	
		3	“Segundo o docente, sempre que o aluno B não pode ajudar, a aluna 6 é quem mais auxilia o aluno (...)”	

<b>Inclusão em sala de aula</b>		4	“O aluno B aponta para um instrumento e pergunta que instrumento é. O aluno 4 diz-lhe o nome do instrumento e exemplifica com as mãos como se toca (...)”	
		4	“O aluno 4 informa o aluno B que tem que se orientar pela pauta que está no livro (...)”	
		9	“Um dos alunos realiza um bom salto e vai perguntar ao aluno B que distância atingiu com o seu salto.”	
	<b>Apoio pelo docente do ensino regular</b>	3	“(…) O docente auxilia o aluno A a realizar a atividade (...)”	
		3	“(…) O aluno B solicita a ajuda do docente, levantando o dedo. O docente ajuda-o (...)”	
		4	“(…) A docente aproxima-se do aluno B, dá-lhe orientações na pauta e profere “Não tenhas medo!”	
		4	“A docente incentiva o aluno B a tentar acompanhar a turma a tocar e cantar (...)”	6
		4	“O aluno B toca a escala de dó maior, juntamente com a turma, e a docente elogia-o “Estás a ver? Estás a fazer bem!”	
		4	“Enquanto os alunos tocam, a docente comenta que algo não soa bem. O aluno B sorri, levanta o dedo e diz que é ele. A docente diz que não é e pede para os alunos B, 4 e 17 tocarem e elogiam os (...)”	
	<b>Práticas de equidade</b>	3	Com a indicação do professor “(...) quando os alunos estão a realizar uma atividade, um aluno coloca uma música a seu gosto, na Internet (um em cada aula, o que significa que os alunos A e B têm essa oportunidade) (...)”	
		9	“O docente distribui tarefas por três alunos e refere que estas vão ser desempenhadas por todos rotativamente (...)”	5
		9	“O professor pede ao aluno A para que após o salto, execute a tarefa de medir.”	
		9	“O professor seleciona dois alunos (um deles o aluno B) para escolherem os elementos das equipas, alternadamente. (...)”	
		5	“(…) Quando chega à vez do aluno B, o docente refere que o aluno não fez os testes sobre os quais o docente está a perguntar e avança para o aluno seguinte (...)”	
	<b>Interesse dos alunos</b>	4	“O aluno B tenta acompanhar a música pela pauta e olhando para as mãos do aluno 4, quando se perde.”	5



<b>Inclusão em sala de aula</b>	<b>A e B nas atividades</b>	4	“O aluno B consegue tocar a música na flauta e quando sente alguma dificuldade, não desiste (...)”	
		4	“Enquanto os colegas cantam, o aluno B mantém a cabeça baixa e batuca na mesa com as mãos, de acordo com o ritmo da música.”	
		9	“Os alunos reúnem-se à volta do docente e realizam os exercícios de aquecimento. O aluno B também participa, na fila mais afastada (...)”	
		9	“O aluno A desempenha o papel de guarda-redes. Este senta-se dentro da baliza e une as mãos (como se estivesse a rezar).”	
	<b>Áreas curriculares frequentadas</b>	3	“Após os cumprimentos matinais (abraço e beijo) a docente EE2 pede para o aluno A colocar a mochila no seu lugar, retirar o estojo e dirigir-se para a aula de educação visual.”	4
		5	“O aluno B entra na sala (de oferta complementar) e dirige-se para o seu lugar (...)”	
		8	“Os alunos A e B saem antecipadamente porque às 10h10 inicia a aula de educação física. (...)”	
		9	“O professor e os alunos saem do pavilhão gimnodesportivo e vão para o pátio exterior da escola, onde se situa o campo de jogos.”	
	<b>Interação em contexto não formal</b>	3	“ (...) Os alunos saem da sala. O aluno A dirige-se para a UAM e o aluno B fica no recreio com os amigos.”	5
		3	“A ambulância chega à escola com dois alunos da UAM (...) e o bombeiro acompanha-os até à unidade (...)”	
		8	“As docentes e auxiliar encontravam-se perto dos alunos (durante o simulacro).”	
		8	“ (...) O aluno B juntou-se aos seus amigos, de outras turmas.” (durante o simulacro)	
		8	“ (...) Quando os alunos chegam ao pátio exterior, os irmãos gémeos começam a chorar e a auxiliar “faz-lhes festas” na cabeça (...)”	

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AULA OBSERVADA	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Envolvimento da comunidade (pais, professores, instituições, etc.)	<u>Papel dos:</u> *Encarregados de educação	4	“(…) Os pais do aluno não participaram na oferta (…)”	1
		6	“(…) Os alunos 2 e 4 (da UAM) pedem à docente EE2 para saírem da sala e irem conversar com os funcionários da escola. (…)”	4
	*Funcionários	6	“(…) Os alunos 2 e 4 (da UAM) regressam à sala e contam que conversaram com um funcionário.”	
		6	“O aluno 2 (da UAM) afirma que gosta muito de falar com os funcionários (…)”	
		6	“O aluno 1 (da UAM) fica na sala a almoçar, acompanhado por um funcionário da escola.”	
	*Ludoteca Municipal	7	“(…) Quando todos se aproximam, a funcionária (da Ludoteca) abraça os alunos e convida-os para entrar. (…)”	1
	*Parcerias	3	“(…) A ambulância chega à escola com dois alunos da unidade de ensino especializado, o aluno A e outro aluno de 3.º ciclo e o bombeiro acompanha-os até à sala.”	2
		3	“O transporte cedido pelos Bombeiros Voluntários integra o programa de parceria (…)”	

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS OBSERVAÇÕES

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AULA OBSERVADA	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Organização da resposta educativa	<u>Atividades escolares e apoios terapêuticos</u>  *Conciliação	1	“À medida que os alunos terminam as atividades vão para a sala de psicomotricidade.”	2
		1	“O aluno de 3.º ciclo ausentou-se para uma sessão de terapia.”	

Apêndice VIII - Guião das entrevistas semiestruturadas ao diretor do agrupamento, à coordenadora de educação especial e à representante da UAM

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p><b>Bloco I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação da entrevista;</li> <li>- Motivação do entrevistado;</li> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</li> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> </ul>

<p><b>Bloco II</b></p> <p>- Identificação e caracterização do entrevistado;</p> <p>- Formação e aspectos gerais da atividade profissional do entrevistado.</p>	<p>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</p> <p>- Conhecer o percurso profissional do entrevistado e como se mantém atualizado.</p>	<p>1. Quantos anos tem?</p> <p>2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?</p> <p>3. Qual a sua formação base?</p> <p>4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?</p> <p>5. Quantos anos de serviço tem?</p> <p>6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?</p>	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Organização e gestão da Educação Especial;</p>	<p>- Compreender a organização e gestão da Educação Especial no agrupamento;</p>	<p>7. O Regulamento Interno estabelece a organização e o funcionamento da Educação Especial?</p> <p>8. Existem mecanismos de monitorização e auto-regulação da</p>	<p>Se sim, quais?</p>

		Educação Especial?	
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>- Organização da resposta educativa para alunos com multideficiência.</p>	<p>- Identificar práticas inclusivas;</p> <p>- Compreender como os profissionais se organizam no processo de inclusão.</p>	<p>9. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?</p> <p>10. Como se organiza a escola no processo de referência e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?</p> <p>11. Quais as suas funções neste processo?</p> <p>12. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios</p>	<p>- Responsabilidades e competências;</p> <p>- Etapas: Referência, avaliação e homologação;</p> <p>- Constituintes da equipa de avaliação;</p> <p>- Hierarquia;</p> <p>- Periodicidade das reuniões.</p>

		<p>especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?</p> <p>13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?</p> <p>14. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?</p> <p>15. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?</p> <p>16. Qual a sua opinião sobre a existência da Unidade de Apoio</p>	
	<p>- Conhecer a realidade quanto à organização dos recursos.</p>		
	<p>- Identificar aspectos fundamentais na implementação e</p>		

	funcionamento das UAM.	<p>Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congênita (UAM) no agrupamento?</p> <p>17. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?</p> <p>18. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?</p>	
<p><b>Bloco V</b></p> <p>- Envolvimento da comunidade (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local, meio envolvente) no</p>	<p>- Identificar o envolvimento da comunidade no processo de inclusão.</p>	<p>19. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de</p>	



processo de inclusão.			sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?  20. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?  21. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?	- Se sim, existe algum Plano de Ação (documento que define e fundamenta os apoios a prestar)?
<b>Bloco VI</b>  - Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.	- Reconhecer o papel dos encarregados de educação neste processo.  - Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.	22. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?  23. E quais são as principais barreiras que identifica?  24. Futuramente, considera que o	Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos, etc.  -Se sim, como?	

			agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?	
<p><b>Bloco VII</b></p> <p>- Finalização da entrevista.</p>	<p>- Finalizar a entrevista;</p> <p>- Recolher sugestões do entrevistado;</p> <p>- Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.</p>	<p>25. Gostaria de acrescentar alguma coisa?</p>		

Apêndice IX - Guião das entrevistas semiestruturadas aos docentes de educação especial e aos do ensino regular

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p><b>Bloco I</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimação da entrevista;</li> <li>- Motivação do entrevistado;</li> <li>- Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;</li> <li>- Confidencialidade e anonimato da entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar o entrevistado;</li> <li>- Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo;</li> <li>- Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso;</li> <li>- Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista;</li> <li>- Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;</li> <li>- Agradecer a sua disponibilidade.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências;</li> <li>- Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistadora.</li> </ul>
<p><b>Bloco II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação e caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar uma breve caracterização do entrevistado;</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos anos tem?</li> <li>2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?</li> </ol>	

<p>- Formação e aspectos gerais da atividade profissional do entrevistado.</p>	<p>- Conhecer o percurso profissional do entrevistado e como se mantém atualizado.</p>	<p>3. Qual a sua formação base? 4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais? 5. Quantos anos de serviço tem? 6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?</p>	
<p><b>Bloco III</b></p> <p>- Organização da resposta educativa para alunos com multideficiência.</p>	<p>- Compreender como os profissionais se organizam no processo de inclusão.</p>	<p>7. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados? 8. Quais as suas funções neste processo? 9. Quem participa na elaboração do PEI e do CEI dos alunos com multideficiência?</p>	<p>- Responsabilidades e competências; - Etapas: Referenciação, avaliação e homologação; - Constituintes da equipa de avaliação; - A avaliação foi realizada por referência à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde)? - Hierarquia;</p>

	<p>- Conhecer a realidade quanto à organização dos recursos.</p>	<p>10. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?</p> <p>11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?</p> <p>12. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?</p> <p>13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?</p> <p>14. O que considera mais pertinente para promover a</p>	<p>- Periodicidade das reuniões.</p>
	<p>- Identificar práticas inclusivas;</p>		

		<p>inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?</p> <p>15. Quais são as estratégias que utiliza para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula?</p> <p>16. Existe articulação entre os docentes titulares e os docentes de Educação Especial para a programação de atividades? Como se organizam?</p> <p>17. Como se realiza o processo de avaliação destes alunos?</p> <p>18. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?</p> <p>19. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?</p> <p>20. Para si, quais são os principais objetivos desta unidade?</p>	
	<p>- Identificar aspetos fundamentais na implementação e funcionamento das UAM.</p>		

			<p>21. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?</p> <p>22. Quais são as áreas curriculares que os alunos com multideficiência frequentam com a turma de referência?</p> <p>23. Estes alunos são acompanhados por algum adulto à/na sala de aula/ intervalos?</p>	
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>- Envolvimento da comunidade (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local, meio envolvente) no processo de inclusão.</p>	<p>- Identificar o envolvimento da comunidade no processo de inclusão.</p>	<p>24. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?</p> <p>25. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?</p>	<p>- Se sim, existe algum Plano de Ação (documento que define e fundamenta os apoios a prestar)?</p>	

	- Reconhecer o papel dos encarregados de educação neste processo.	26. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?	
<b>Bloco V</b> - Facilitadores e constrangimentos/barreiras ao processo de inclusão.	- Identificar os facilitadores e obstáculos existentes à inclusão dos alunos com multideficiência no agrupamento.	27. Na sua opinião, existem diferenças entre o currículo formal e informal? 28. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão? 29. E quais são as principais barreiras que identifica? 30. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?	- Se sim, porquê?  Ao nível das atitudes, fatores físicos, materiais, pedagógicos, etc.  -Se sim, como?
<b>Bloco VI</b> - Finalização da entrevista.	- Finalizar a entrevista; - Recolher sugestões do entrevistado; - Agradecer a disponibilidade em colaborar no estudo.	31. Gostaria de acrescentar alguma coisa?	



**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
**AO DIRETOR DO AGRUPAMENTO (P1)**

**Data:** 21 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Sessenta e dois.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Da residência oficial 210 km.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** A minha formação base é na Engenharia Agronómica.

**4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?**

**R:** Sim. Tenho um mestrado em Olivicultura, Azeite e azeitona de mesa. Tenho uma especialização em Administração Educacional e tenho uma pós-graduação em Gestão de Administração de Educação.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** 37 anos de serviço.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** Em relação à Educação Especial eu, concretamente, não tenho feito formação. Nunca fiz relacionado com a Educação Especial.

**a. E se precisar de algum esclarecimento?**

**R:** Normalmente aqui contacto com o pessoal que está nas unidades.

**7. O Regulamento Interno estabelece a organização e o funcionamento da Educação Especial?**

**R:** Sim, está lá bem explícito. Não só tem um capítulo dedicado a todo o funcionamento do Ensino Especial das duas unidades que temos aqui no agrupamento como também a nível do 1.º ciclo.

**8. Existem mecanismos de monitorização e auto-regulação da Educação Especial?**

**R:** Sim, fazem isso através de fichas e de relatórios. Depois faz-se a análise e a avaliação final. Sei que todos os anos elas fazem isso.

**a. E o diretor participa de alguma forma?**

**R:** Tomo conhecimento. Normalmente leio e defiro ou indefiro. É mais para saber se concordo ou não com o que elas têm relatado mas normalmente não participo diretamente na elaboração dos relatórios.

**9. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** Nós o que consideramos mais importante é a atividade que as unidades estão a realizar aqui dentro. Elas (as unidades) estão muito “bem vistas” externamente e não temos propriamente necessidade de fazer uma promoção do Ensino Especial que aqui temos.

A nível da inclusão, eu sou um defensor acérrimo de tudo o que é inclusão, seja neste caso dos alunos com multideficiência ou de outros casos de Educação Especial mas também das etnias. Esta escola é problemática nessa situação.

**10. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** Isto funciona normalmente mais a nível de 1º e 2º ciclos. Aí, os docentes dizem que têm uma criança que tem dificuldades e depois as pessoas especializadas no Ensino Especial, as nossas técnicas e as nossas docentes, vão fazer uma avaliação, elaboram umas fichas e preenchem umas fichas de referenciação.

**11. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** No fundo, eu limito-me a ler e a deferir.

**12. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Sim, sim. Aqui as unidades estão a funcionar muitíssimo bem dentro daquilo que eu tenho visto e tenho conhecimento. Não só com alunos daqui mas vindos de outras escolas de outras localidades, por exemplo [REDACTED] e [REDACTED]. E quando chegam aqui ficam surpreendidos pelas ofertas que temos a nível das nossas unidades de Educação Especial e da maneira como estão a funcionar. Elas estão a funcionar muitíssimo bem!

**a. Porque vêm alunos de outros concelhos para as unidades deste agrupamento?**

**R:** Pelo conhecimento que têm de que as nossas ofertas são melhores do que aquelas que eles conseguem. Muitas vezes não têm pessoal suficientemente especializado como nós temos aqui. Não têm tanto pessoal como nós temos actualmente. Nós temos bastante pessoal em cada uma das unidades. Estamos muito “bem servidos”.

**13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Sim, sim. Toda a parte terapêutica, elas aqui asseguram. A nível da medicação. Eu, às vezes, não sou muito apologista delas terem que dar mas compreendo que nós

temos ali crianças que têm dificuldades familiares enormíssimas. Se não for a escola não há hipótese! Realmente estes apoios todos têm sido dados aqui por forma a conciliar. Também temos atividades mais específicas como o hipismo, a natação, a fisioterapia, a terapia da fala... Parecendo que não, isto para eles também é muito bom.

**14. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** Sim, sim. Temos bastante.

**15. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** Tanto os materiais como o pessoal docente e não docente estão divididos pelas duas unidades, mais ou menos, equitativamente. Os alunos também tentamos dividi-los, dentro das suas características, pelas duas unidades equitativamente. Há uma unidade mais especializada numa coisa do que a outra mas normalmente eles são divididos num número mais ou menos igual.

**16. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** Acho que as unidades são mais que necessárias. São muito necessárias, principalmente em sociedades como a cidade de [REDACTED].

**a. Porque considera que esta cidade necessita deste tipo de resposta?**

**R:** Há aqui muitas crianças com problemas de multideficiência. Não digo só [REDACTED] cidade, são também as localidades envolventes. Neste momento nós temos cerca de oitenta e tal miúdos sinalizados no 1º e 2º ciclos. É muita gente!

**17. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** Ter pessoal suficiente especializado dentro desta área. O pessoal também ter vocação para as funções que está a desempenhar devido às características dos alunos. Agora não é muito fácil, realmente as pessoas, por vezes, não têm vocação para este tipo de alunos.

**18. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Sim, sim. Participam sempre nas atividades.

**19. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Não porque isto tem-se propagado “de boca em boca”, como se costuma dizer, por isso não houve necessidade nenhuma. Neste momento, estamos com alunos de [REDACTED] [REDACTED], da [REDACTED] além de todas as freguesias do concelho de [REDACTED].

**a. E considera que os funcionários e os alunos desta escola aceitam os alunos com multideficiência?**

**R:** Sim, aceitam muito bem.

**20. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** Tem. Aqui com a APPACDM.

**a. Que tipo de parceria?**

**R:** Há uma espécie de intercâmbio. Eles têm certas atividades e os nossos vão para ali (a instituição está sediada frente à escola). Eles também têm uma quinta onde fazem atividades de agricultura para aqueles e estes também vão. Através de algumas associações aqui de [REDACTED], de quem eles são sócios, às vezes convidam aqueles e os nossos alunos para algumas saídas, visitas de estudo. Os nossos andam sempre em atividades. De manhã eles estão aqui na sala mas depois saem muito, porque também têm muitas atividades lá fora, desde hidroterapia, hipoterapia...

**b. E tem parceria com mais alguma instituição?**

**R:** Não, que me lembre concretamente não.

**c. Existe algum Plano de Ação com a APPACDM?**

**R:** Existe.

**21. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** Sim. Eles estão bastante sensibilizados não só por causa das características dos filhos mas porque vêm aqui e conversam muito com as professoras, as auxiliares e entram na própria sala (unidades). Pode haver um caso ou outro, são aqueles casos muito complicados da parte dos pais. Mas a maior parte deles são ativos.

**22. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** Aqui, os principais facilitadores são realmente os professores, o pessoal auxiliar dentro da sala. A nível do ambiente escolar, aqui eles são bem recebidos. Muito bem recebidos. Por exemplo, quando eles vão para o bar às 10h00/ 10h15, se as mesas estiverem ocupadas, são capazes, muitas vezes, de deixar mesas para os miúdos, para aqueles que têm mais dificuldades em estar de pé. Há uma sensibilização bastante boa. Por acaso são muito bem recebidos aqui no agrupamento.

**23. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** (...) A coisa mais grave que aqui têm são as acessibilidades. Não estou a ver como é que vou “dar a volta” a isto. Não há verbas para isto. Mas foi sempre uma luta que eu tive aqui dentro a nível das acessibilidades para estas crianças multideficientes. Nós temos agora aí miúdos com andarilhos que não podem subir escadas. E as escadas não têm elevadores. Não temos elevadores e as rampas são muito reduzidas. Só temos rampas para o bloco C. Nesse aspeto estamos mal. Por isso é que eles estão aqui nas unidades, no bloco A. Aqui chegam os taxistas e os bombeiros e levam-nos até à porta porque é tudo no rés-do-chão. Quando eles têm que ir às aulas, é uma “dor de cabeça”. Nós tentamos, este ano, que todas as turmas que tivessem alunos com necessidades educativas, no caso destes com multideficiência, as aulas fossem no rés-do-chão. As principais barreiras são as escadas. Para eles irem para os outros blocos da escola têm que dar uma volta enorme.

**24. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** É uma necessidade mas depende de verbas que me transcendem. Hoje em dia, há muita dificuldade em adquirir verbas.

**25. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Era só reforçar que as unidades aqui estão a funcionar lindamente. Muito, muito bem! As ofertas são muitas em termos de terapias. E os miúdos gostam. Eles chegam às 08h00 e a alegria deles a entrar na escola é enorme. Aqui há dias, um dos alunos da sala de multideficiência disse-me que tinha pintado uma casa de preto. E eu perguntei porque o tinha feito. Ela respondeu que foi onde esteve estes dias (a aluna tinha passado a pausa letiva do Carnaval em casa). Depreendi que a casa da sua família, para ela, é uma casa escura, negra. Daí que a miúda queira vir e estar aqui (na escola). E nota-se muito isso quando os miúdos vão de férias.

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
**À COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (P2)**

**Data:** 18 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Tenho 48 anos.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Trabalho a 500m de distância da minha residência.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** A minha formação base é em Matemática e Ciências da Natureza.

**4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?**

**R:** Sim, possuo formações nas áreas da dislexia, surdez, autismo, entre outras. E especialização em Educação Especial e mestrado também em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** Tenho 20 anos de tempo de serviço, 14 dos quais em Educação Especial.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** Tento sempre fazer formações nas diversas áreas e fazer pesquisa sobre as problemáticas com as quais trabalho.

**7. O Regulamento Interno estabelece a organização e o funcionamento da Educação Especial?**

**R:** Sim, estabelece.

**8. Existem mecanismos de monitorização e auto-regulação da Educação Especial?**

**R:** Sim, existem. Estes mecanismos são desenvolvidos através de reuniões com o diretor da escola e, ocasionalmente, com inspetores desta área.

**9. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** Considero que estes alunos apesar das suas problemáticas, têm que ser vistos como seres humanos, que devem ser respeitados e incluídos na escola regular. Devem usufruir de todos os direitos legais, permitindo-lhes um desenvolvimento quer a nível pessoal, quer a nível do seu processo de aprendizagem, em que podem interagir com todos os seus pares e ensinando os outros a respeitar a diferença e ao mesmo tempo dando oportunidade de serem valorizados. Porque estas crianças também têm muito para dar, sobretudo no que diz respeito às relações de afetividade.

**10. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** Normalmente, a responsabilidade da referenciação é do diretor de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos, e do professor titular de turma no 1º ciclo. Também pode ser o encarregado de educação ou os serviços de saúde a fazê-lo. Esta referenciação carece da autorização do diretor da escola para que o aluno seja sujeito à avaliação. De seguida a Coordenadora de Educação Especial entrega a respetiva referenciação à equipa multidisciplinar, para se proceder à avaliação do aluno. Este processo envolve várias etapas sendo a primeira a referenciação, a segunda a avaliação em que se procede à recolha de dados através do roteiro de avaliação. Neste documento enumeram-se as categorias a avaliar com base na CIF. Depois de terminar o roteiro é elaborado o relatório técnico-pedagógico, onde consta a problemática do aluno e onde são descritos os resultados da avaliação psicológica e pedagógica. Finalmente, é elaborado o Programa Educativo Individual do aluno. Este documento é depois homologado pelo diretor do Agrupamento e é aprovado em Conselho Pedagógico.

**a. A quem compete avaliar o quê?**

**R:** A avaliação ao nível das estruturas e funções do corpo são da competência do psicólogo e dos terapeutas, a avaliação ao nível da atividade e participação são da competência do professor de Educação Especial. O diretor de turma/professor titular de turma e o encarregado de educação prestam toda a informação adicional que é relevante neste processo.

**b. A equipa multidisciplinar é constituída por quem?**

**R:** A equipa multidisciplinar é constituída pela Coordenadora de Educação Especial, o professor de Educação Especial, o psicólogo e os terapeutas, o diretor de turma/professor titular de turma e o encarregado de educação.

**11. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** As minhas funções neste processo são de supervisionar as reuniões entre os vários técnicos, professores e encarregados de educação.

**a. Com que periodicidade reúne a equipa multidisciplinar?**

**R:** A equipa multidisciplinar reúne sempre nos momentos da elaboração do Roteiro de Avaliação, da elaboração do relatório técnico-pedagógico e da elaboração do Programa Educativo Individual. É de referir que existe um prazo de 60 dias para efetuar todo este processo.

**12. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afectação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Sim, tem. Mas para isso, é sempre necessário fazer uma articulação entre os vários intervenientes para que se possam efetuar todos os procedimentos necessários sem alterar o funcionamento das atividades que cada interveniente tem que cumprir em horário laboral.

**13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Sim, existe. Para isso faz-se uma articulação entre os horários dos alunos e dos vários técnicos que prestam os apoios, tanto dentro como fora da escola, com o objetivo que os alunos recebam os apoios necessários, mas que também possam desenvolver as atividades escolares.

**14. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** Não posso afirmar que os recursos, tanto humanos como materiais são insuficientes, mas seria muito melhor se dispuséssemos de mais alguns recursos humanos, uma vez que estes alunos também frequentam algumas disciplinas com a turma de origem e necessitam de ser acompanhados por um adulto. Esta situação exige que os recursos humanos disponíveis sejam elevados.

**a. E porque é que há alunos que necessitam de ser acompanhados por um adulto?**

**R:** A razão pela qual alguns alunos necessitam de ser acompanhados por um adulto deve-se a alguns fatores, tais como as dificuldades na locomoção ou na manipulação de determinados materiais, comportamentos associados à hiperatividade, instabilidade emocional. O acompanhamento por parte do adulto permite que estes alunos obtenham um maior grau de concentração evitando que perturbem as aulas que frequentam.

**15. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** Primeiro faz-se uma avaliação das necessidades das crianças e depois a organização e distribuição dos recursos humanos é feita de acordo com as necessidades que cada criança apresenta.

**16. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** A minha opinião acerca da existência da unidade de apoio à multideficiência no agrupamento é muito positiva. Os alunos ao frequentarem esta unidade estão integrados num ambiente escolar que lhes é bastante favorável em todas as áreas: Primeiro porque se permite que haja inclusão destas crianças na escola regular; Segundo porque estas crianças interagem de forma muito satisfatória com os alunos ditos normais, podendo aprender muito com eles e também porque ajudam os outros a perceber e a respeitar a diferença; Terceiro, porque estas crianças recebem vários estímulos dentro da comunidade educativa que os ajudam no seu desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a aquisição de competências que lhes permite obter uma satisfação pessoal tanto dentro da escola como fora dela.

**17. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** Primeiro é necessário que se tenha algum conhecimento sobre o funcionamento de uma unidade de ensino especializado, para que se possam disponibilizar todos os recursos materiais e humanos necessários, para que o funcionamento da unidade resulte



em pleno. Depois é necessário estabelecer protocolos com diversas entidades para que os alunos que frequentam esta unidade desenvolvam os seus PIT's.

**18. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Normalmente estes alunos têm um Currículo Específico Individual, por isso apenas frequentam as disciplinas de caráter prático. Em relação às atividades desenvolvidas pela escola, participam sempre, respeitando, como é evidente, as suas capacidades e o seu grau de concretização em relação às mesmas.

**19. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Sim, já houve necessidade disso, uma vez que nem todos estão despertos nem sensibilizados para estas questões da construção da Escola Inclusiva.

**b. Para quem foram dirigidas essas ações?**

**R:** Estas ações foram dirigidas para os docentes do Pré-escolar, dos 1º, 2º e 3º ciclos.

**c. Surtiram o efeito desejado?**

**R:** Surtiram algum efeito, mas não o efeito desejado.

**20. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** Sim, o agrupamento tem parcerias com a Câmara Municipal e com os Bombeiros Voluntários que cedem o transporte nas deslocações necessárias e com um Ginásio Local, onde alguns alunos desenvolvem os seus PIT's. Outros alunos desenvolvem os PIT's dentro da escola, mais precisamente no bar e na horta.

**21. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** Sim, a maioria dos encarregados de educação participa de forma ativa neste processo.

**a. Como?**

**R:** Através de contactos com os docentes, na sugestão e colaboração para o desenvolvimento de estratégias e de atividades, no acompanhamento e empenhamento em todo o processo de aprendizagem dos seus educandos.

**22. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** Para mim, os principais facilitadores no processo de inclusão prende-se sobretudo com a atitude dos docentes, alunos e pessoal auxiliar. Em relação aos fatores físicos, a maior parte das escolas que fazem parte deste agrupamento estão adaptadas a este tipo de alunos. Em relação aos materiais pedagógicos não há qualquer problema, uma vez que os docentes elaboram materiais para estes alunos.

**23. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** As principais barreiras são a falta de sensibilidade por parte de alguns docentes do ensino regular que não conseguem perceber e lidar com certas e determinadas

situações, como por exemplo não aceitarem o facto de o aluno estar dentro da sala de aula com os restantes alunos (apenas quando acompanhado por um professor de Educação Especial ou um auxiliar de ação educativa).

**24. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** Estou convencida que isso futuramente irá acontecer. Mas para isso, será necessário fazer ações de sensibilização e envolver cada vez mais todos os docentes no processo de aprendizagem das crianças com multideficiência.

**25. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Gostaria de dizer que é muito importante que todos estejamos despertos para esta problemática, pois cabe-nos a nós enquanto agentes de educação proporcionar a estas crianças o seu bem-estar, tanto ao nível pessoal como social e fazê-los sentirem-se membros ativos e integrantes da sociedade em que vivem.

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA À REPRESENTANTE DA UAM E  
DOCENTE DE EE 2 (P3)**

**Data:** 10 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Quarenta e dois.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Dois.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** Licenciatura em Português-Francês.

**4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?**

**R:** Sim, em Educação Especial e Desenvolvimento Infantil.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** 18 anos.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** Lendo, pesquisando na Internet, frequentando formação.

**7. O Regulamento Interno estabelece a organização e o funcionamento da Educação Especial?**

**R:** Sim, estabelece.

**8. Existem mecanismos de monitorização e auto-regulação da Educação Especial?**

**R:** Aqui a nível de escola...não. Existem de auto-regulação, só com as nossas reuniões a nível de Grupo é que vamos aferindo o que achamos estar melhor/pior e vamos alterando as nossas práticas.

A nível de monitorização superior, neste momento, não há ninguém a nível regional e a nível distrital que nos possa dar uma ajuda, caso necessitemos. A única coisa a nível de regulação, que há superior, é a inspeção que ocorre, não anualmente, mas sim ocasionalmente. Agora, já há três anos que não somos inspecionados pela inspeção a nível da Educação Especial. Nunca mais. Desde há três anos que não temos *feedback*, se aquilo que fazemos está bom, se está mau. Nessa altura, a nível de práticas não houve nada a relatar. Apenas, o que focaram foi que uma vez dependentes do Departamento de

Expressões, sendo o nosso coordenador de EVT, que ele estava completamente desfasado da realidade da Educação Especial. E aí, passamos a articular mais com ele, passou a estar mais presente nas nossas reuniões de grupo e a ler um pouquinho mais das nossas coisas, pelo menos a ler o nosso decreto-lei, coisa que ele nem isso conhecia. Havia esse desfasamento.

**a. E atualmente?**

**R:** Atualmente, continua como antigamente, com o coordenador do Departamento de Expressões sem vir às nossas reuniões. Temos as reuniões de departamento em que estamos todos mas nas reuniões de grupo, estão só mesmo os docentes de Educação Especial e os técnicos que fazem parte da equipa. Mais ninguém.

**b. A Educação Especial continua a pertencer ao Departamento de Expressões?**

**R:** Sim, mas o coordenador continua sem vir às nossas reuniões. Portanto, a nível superior continua a haver um grande desfasamento. Não tem (o coordenador) a mínima noção da realidade!

**9. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** O que considero mais pertinente é a flexibilização de pensamento, a mentalidade das pessoas, a sua maneira de ser... Acho que é o maior entrave à inclusão. Desde o momento que as pessoas pensam que por não terem formação especializada não têm que dar resposta a determinada criança com essa problemática, já a inclusão, só por si, não é total. Desde o momento, que a criança fica apenas a cargo da docente de Educação Especial, onde é que há inclusão? Portanto, há que haver primeiro uma mudança de mentalidade das pessoas para haver a verdadeira inclusão. Porque, agora, o agrupamento apregoa muito a política da inclusão mas na prática ainda está muito aquém. Ainda se verifica em muitas turmas, em muitos casos que o menino da Educação Especial, especialmente os nossos aqui da unidade de apoio à multideficiência, são da unidade. Até o diretor de turma tem dificuldade em reconhecer esses meninos como seus. Onde ele é o verdadeiro responsável por essas crianças. Portanto, enquanto a mentalidade não mudar, não há inclusão real.

**10. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** Quando algum docente, algum técnico ou alguém se dá conta de alguma anomalia nalguma criança, alguma coisa que não corre bem com determinada criança: dificuldades de aprendizagem ou perturbações a nível comportamental. Há uma ficha de referenciação que todos os diretores de turma e todos os departamentos possuem, que é nossa, feita no grupo de Educação Especial e que foi aprovada em Pedagógico, a que todos têm acesso. Preenchem essa ficha, esta é enviada para o órgão de gestão e na direção deferem ou indeferem, consoante o caso. Se indeferem já não chega a nós. Que me lembre, só um caso é que foi indeferido. Os outros casos foram sempre deferidos e

encaminhados para o grupo de Educação Especial. O grupo decide se estamos perante um caso que necessita de avaliação por referência à CIF ou apenas de uma avaliação técnico-pedagógica sem ser por referência à CIF, apenas de uma observação e algumas propostas de estratégias de intervenção e que, não é, de todo, um caso de intervenção especial.

#### **11. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** Os casos são distribuídos em reunião de grupo, cada docente de Educação Especial fica responsável por determinado caso. Neste momento, tenho dois casos em que estão a decorrer avaliações. Como responsável de caso tenho que articular com os outros técnicos a nível da saúde para fazer a avaliação a nível das funções do corpo, a nível social com a família para recolher todos os dados necessários à concretização dessa avaliação.

##### **a. Quem constitui a equipa de avaliação?**

**R:** É sempre o docente de ensino regular ou o diretor de turma, o docente de Educação Especial, a família/encarregado de educação e os técnicos, médicos, psicólogos, terapeutas, fisioterapeutas, terapeutas da fala.

##### **b. E todos os técnicos fazem parte do agrupamento?**

**R:** Não, por vezes temos que recorrer a técnicos exteriores ao agrupamento. No caso dos médicos, pediatras de desenvolvimento, neuropediatras...

##### **c. Qual a periodicidade das reuniões?**

**R:** Quer de departamento quer de grupo são uma vez por mês. A nível do Regulamento Interno ficaram logo no início do ano letivo agendadas. São sempre na semana anterior ao Conselho Pedagógico. Mas caso haja uma situação grave, que necessitemos de discutir em grupo, reunimos extraordinariamente.

A nível das unidades, nós temos reuniões semanais de articulação entre docentes e técnicos das unidades (uma hora à terça-feira à tarde, das 16h às 17h).

##### **d. E os diretores de turma estão presentes?**

**R:** Não. Os diretores de turma só participam nas reuniões de avaliação dos alunos, quer na avaliação técnico-pedagógica quer noutras reuniões que necessitemos de falar especificamente de determinado caso.

#### **12. Quem participa na elaboração do PEI e do CEI dos alunos com multideficiência?**

**R:** Os diretores de turma, os docentes de Educação Especial, os técnicos que acompanham o aluno: fisioterapeuta, terapeuta da fala, psicóloga, assistente social e o encarregado de educação.

**13. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afectação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Até agora a nível de corpo docente, sim. Não haverá as horas de apoio personalizado que determinada criança necessita mas a nível das unidades penso que estão a trabalhar consoante o previsto. E estamos a trabalhar bem! Tudo o que foi previsto e nos propomos a fazer a nível de Regulamento Interno e do Plano Anual de Atividades está a ser cumprido e até temos atividades extra ao Plano de Atividades que estamos a cumprir. Portanto estamos no bom caminho!

**14. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Sim. O horário dos nossos alunos da unidade de apoio à multideficiência é feito, aluno a aluno, consoante as terapias que beneficia e as aulas de integração que tem com a turma e os tempos letivos que tem na unidade. É tudo feito em articulação.

**15. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** Este ano temo-nos debatido com a falta de recursos humanos a nível de auxiliares/assistentes operacionais para assegurar os almoços especialmente.

**a. Mas compete ao agrupamento assegurar esses recursos?**

**R:** O agrupamento tem assegurado mas com muita dificuldade e temos sido nós, docentes, também a colaborar porque tiramos das nossas horas não letivas para conseguirmos assegurar os almoços. Neste momento, as quatro docentes das duas unidades, estamos cada dia, uma a assegurar os almoços dos alunos.

**b. E os alunos da UAM almoçam junto dos seus pares, no refeitório?**

**R:** Sim. E temos dois meninos das unidade de apoio à multideficiência que têm que almoçar aqui na escola porque têm leucínose e comem comida específica que vem pré-feita do Instituto do Porto. Portanto, tem que ficar sempre uma pessoa na sala com esses dois alunos e têm que ir outras duas pessoas com os restantes alunos das duas unidades. Só para os almoços necessitamos de três pessoas... e não temos (risos).

**16. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** Com muita boa vontade! (risos) É mesmo assim! Por querermos que as coisas resultem e dar muito de nós. Por isso, estamos a assegurar almoços, a fazer das 8h às 16h/17h, dias sem interrupção. Isto porque neste momento os alunos são muitos, nas duas unidades, e os recursos humanos são muito poucos e cada vez se vão reduzindo mais.

A nível de recursos materiais, não temos dificuldades. A unidade funciona com uma verba que vem especificamente para ela e que nos permite adquirir todo o material que faz falta para o funcionamento da mesma. Ainda não demos por falta de nada.

Mesmo a nível da terapia da fala, da fisioterapia, psicomotricidade as coisas têm funcionado bem. Quando à necessidade de comprar alguma coisa, compra-se. As verbas têm chegado.

Os constrangimentos vêm mesmo a nível dos recursos humanos. Muitos alunos para atender e poucas horas para lhes dar apoio, poucos docentes e pouco pessoal auxiliar.

**17. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Sim, existe. Tem a ver com o horário. No início do ano letivo, o horário dos alunos só é feito depois dos técnicos estarem colocados e de estarem as parcerias todas formalizadas e quando sabemos o horário da hipoterapia (quando é que temos o picadeiro livre para nós), da hidroterapia, quando temos o ginásio livre, as horas a que os alunos têm as disciplinas com a turma. Portanto, o horário dos alunos prevê, tem que prever, obrigatoriamente, isso tudo. Por isso, há preocupação, sim.

**18. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** Primeiro que tudo, passa pelos encarregados de educação aceitarem a problemática do seu educando. Quando eles não aceitam é uma barreira tremenda porque é como “quebrar pedra” e não conseguir. Também tem a ver com a mentalidade, a aceitação dos docentes do ensino regular, a consciencialização dos diretores de turma/dos professores do 1.º ciclo de que os meninos são deles. São eles os responsáveis pelos alunos, não somos nós. Nós somos o par pedagógico, o professor cooperativo. Não somos os responsáveis por aqueles alunos. Os alunos não são nossos, são da turma. São deles. Enquanto não houver uma consciencialização, não há inclusão!

**19. Quais são as estratégias que utiliza para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula?**

**R:** Temos o GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) na escola e este tem dinamizado várias sessões nas turmas. E nós, também, conjuntamente com os diretores de turma em Oferta Complementar, anteriormente, em Formação Cívica. No início do ano letivo, fazemos sempre reuniões com os diretores de turma para os pôr ao corrente dos alunos que existem, dos problemas e capacidades dessa criança. Depois tentamos que a turma também saiba... Há a preocupação de fazer uma sessão de esclarecimento

com a turma. Fazer uma apresentação do colega com problemas, com multideficiência, quais as suas limitações, por que é que ele é assim, qual é o seu verdadeiro problema porque às vezes não é físico, não é visível. Eles têm um pouco de dificuldade em compreender porque a criança pode ser perfeitinha fisicamente mas depois não funciona de todo. Portanto, há sempre essa consciencialização da turma e o trabalho com os diretores de turma também é muito importante.

**20. Existe articulação entre os docentes titulares e os docentes de Educação Especial para a programação de atividades?**

**R:** Em alguns casos, existe. Depende. Aqui a nível de 2.º e 3.º ciclos é muito fácil e há essa articulação. Como já disse, na disciplina de Oferta Complementar, que é a disciplina onde o diretor de turma está com os alunos e todos os alunos vão a essa disciplina. E acho que é muito importante o aluno estar presente porque é o único momento que o aluno com multideficiência tem com o diretor de turma. Se ele não vai a essa disciplina, às vezes não está com o diretor de turma. Se este for professor de Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, o aluno não está com o diretor de turma, pois só vai a aulas mais práticas: Educação Física ou Educação Visual... Geralmente articula-se com o diretor de turma para saber que tipo de atividades é que podem ser desenvolvidas nos tempos letivos em que o aluno vai estar presente na turma.

**a. Como se organizam? Há reuniões?**

**R:** Informais, quando é necessário. Informalmente há contactos diários, periódicos sempre que é necessário.

**21. Como se realiza o processo de avaliação deste alunos?**

**R:** Eles são avaliados qualitativamente. Os momentos de avaliação decorrem normalmente. Eles têm os mesmo momentos de avaliação que os outros. A avaliação é que tem parâmetros diferentes. É uma avaliação mais qualitativa e é conforme o que está definido no seu Programa Educativo Individual. Difere de caso para caso.

**22. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** A minha opinião neste momento é bem diferente da inicial quando as unidades surgiram. Na altura, foram impingidas. Eu pertencia à coordenação do departamento e vi-me obrigada a aceitar a abertura de duas unidades neste agrupamento sem as querermos e sem termos número de alunos que justificassem. As unidades abriram sem um único lápis de cor, sem uma folha de papel, sem uma estante, sem nada. Os colegas que foram cá colocados, para trabalhar tiveram que trazer madeiras de casa para fazer



estantes, cadeiras, bancos para os alunos. O material das unidades foi construído pelos próprios docentes e do bolso de cada docente. Assim, que surgiu o decreto-lei 3/2008, logo nesse ano letivo, as unidades foram obrigadas a abrir aqui mas sem recursos. Os docentes e os técnicos foram colocados tardiamente. Nós, que estávamos no quadro, vimo-nos impossibilitados de aceder às unidades. Estas foram asseguradas por docentes contratados sem especialização, sem experiência, que nunca tinham trabalhado com crianças com deficiência. No entanto, desenvolveram um bom trabalho. E eu, na altura, achei que aquilo foi um golpe político, uma forma de criar um cargo político porque quem fazia a coordenação a nível distrital estava envolvida nisso. Não gostei e não “achei jeito” às unidades. Achei que os miúdos eram segregados. Tinham todo o apoio na turma e estavam habituados a estar na sala de aula com os iguais e quando vieram para a unidade houve regressão. Tive plena consciência disso!

Neste momento, com o grupo de alunos que temos, com as suas características, com o trabalho que as unidades têm vindo a prestar e com o envolvimento das pessoas que cá têm estado mudei de opinião. É o primeiro ano que cá estou mas quem cá tem estado tem feito um bom trabalho. As unidades têm verba, têm-se comprado materiais. As pessoas que cá têm estado têm sabido gerir as verbas, cuidaram para que os materiais que cá estão, fossem os mais importantes para o desenvolvimento de atividades. Podiam ter gasto o dinheiro em coisas fúteis e sem interesse, mas não. E com o trabalho que temos desenvolvido, tem-se conseguido muita coisa, a nível de terapias, hipoterapia, hidroterapia que é garantida pelos professores que não têm formação nessas áreas mas pela que pela vontade de querer fazer pelos miúdos... Somos das poucas unidades do país, talvez, que do pouco façam muito. Porque os nossos meninos têm tudo!

A verdade é que os meninos sentem-se bem nas unidades. São felizes! Temos testemunhos de meninos (1.º ciclo) que preferem estar na unidade do que ir para a turma. Estão na parte da manhã na unidade e quando chega à hora de almoço, que vem o transporte buscá-los porque de tarde vão para a turma, não querem ir. É bom sinal! É sinal de que estão bem.

Portanto, a minha opinião mudou e ainda bem. Neste momento, eu sou apologista que crianças com limitações graves a nível motor e intelectual, não estão a fazer nada numa turma regular. Porque não é com 90 minutos de apoio personalizado que recebem a Português e a Matemática que esses alunos chegam a algum lado. Esses alunos precisam de atividades específicas, de ser autónomos na sua vida quotidiana e de desenvolver outro tipo de tarefas que numa sala de aula é quase impossível desenvolver. E nós na unidade, nunca deixamos de valorizar a leitura, a escrita, a parte académica, mas priorizamos a autonomia do indivíduo e penso que o trabalho tem “tido frutos”. E elas (as crianças) têm à mesma o seu momento com a turma. Não cortam os laços mas as grandes aprendizagens são feitas na unidade. Portanto, têm-me “obrigado” a mudar de opinião e neste momento acredito que é o melhor.

### **23. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** A nível escolar, todos os docentes deviam ter conhecimento do trabalho que é desenvolvido nas unidades. Muitos não sabem que elas existem. Acho que todos deviam

passar uma manhã ou tarde connosco porque muitos pensam que nós só passeamos e brincamos. Não têm a mínima noção do trabalho que dá. Neste momento, nós temos onze crianças numa sala. É muito fácil trabalhar com elas quando estas são ditas normais, mas quando elas têm limitações cognitivas e comportamentais graves, e cada uma está a seu nível a realizar uma aprendizagem diferente, é muito complicado. Porque, às vezes, não os conseguimos sentar, acalmar... Umas vezes, tanto teimamos que conseguimos mas outras não. Na maioria, conseguimos. Os docentes deviam consciencializar-se de que aqui trabalhamos. Isto não é um depósito de crianças que não servem noutro lado e que por isso estão aqui. Não! Aqui há um trabalho desenvolvido válido e que era bom que todos conhecessem.

A nível da organização escolar, do órgão de gestão, acho que o que a escola tem desenvolvido para a inclusão e de apoio a estas unidades tem sido suficiente. Temos uma grande abertura com o órgão de gestão e vice-versa, há diálogo constante e isso é extremamente importante. Isso facilita a organização quer deles quer nossa.

#### **24. Para si, quais são os principais objetivos desta unidade?**

**R:** Quando eu e a minha colega nos juntamos no início do ano para tratar do Plano Anual de Atividades, o nosso principal objectivo é fazer com que as crianças se sintam felizes e bem. No nosso grupo, a maioria são crianças com problemas graves a nível familiar, social. Muitos não têm o que comer em casa. Se eles estiverem aqui felizes, se passarem momentos felizes connosco já é muito bom. O tempo que estão em casa já é muito pouco. Portanto, o nosso principal objectivo é fazer este grupo, um grupo de crianças felizes e o mais autónomas possível. Que se saibam comportar a nível social, o mais normal possível. E temos conseguido!

#### **25. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Sim, na maioria. Agora foi o Carnaval, por exemplo. Os do 1.º ciclo integraram as turmas a que pertencem e participaram no desfile de Carnaval. Como da E.B. 2,3 nenhuma turma participou no desfile, os nossos meninos participaram connosco. Mas quando são atividades de final de período, geralmente eles vão integrados na turma.

#### **26. Quais são as áreas curriculares que os alunos com multideficiência frequentam com a turma de referência?**

**R:** Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Musical e Oferta Complementar. E o nosso agrupamento também nos disponibiliza horas, por parte do professor de Educação Musical, para Musicoterapia em cada uma das unidades.

## **27. Estes alunos são acompanhados por algum adulto à/sala/intervalos?**

**R:** Depende dos casos e do estado do aluno nesse determinado momento. Há dias em que o aluno está mais calmo e pode ir para a aula de integração sozinho. Há outros dias em que está muito agitado e requer que vá a auxiliar ou vou eu com eles. Por exemplo, em Educação Visual e Educação Tecnológica, uma vez que eles são muito dependentes da figura do adulto, para fazerem um trabalho válido, alguma coisa com credibilidade, vai a auxiliar com eles para os ajudar. Porque depois a professora acaba por se dispersar muito com a turma e, por muito que queira apoiá-los, eles acabam por estar muito sozinhos e não conseguem fazer. A auxiliar é para os auxiliar mesmo, para os ajudar na concretização da tarefa embora os docentes tenham uma boa relação com eles. São pessoas que têm feito um trabalho muito válido com estas crianças.

## **28. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Já sentiu. Nós a nível de grupo temos desenvolvido algumas com encarregados de educação, com docentes do ensino regular, com auxiliares. Todos os anos dinamizamos algumas sessões formativas nesse âmbito.

## **29. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** Temos com a Câmara, ADC [REDACTED] - Associação para o Desenvolvimento do Concelho de [REDACTED], Segurança Social, APPACDM de [REDACTED] - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

### **a. Existe algum Plano de Ação?**

**R:** O nosso Plano de Atividades prevê a maioria dessas ações. Formalmente, o Plano de Ação, o documento, não existe. O apoio que as entidades da comunidade local presta, está formalizado a nível da legislação. Por exemplo, ao realizarmos uma avaliação técnico-pedagógica temos que contar com as parcerias da Segurança Social. Quando queremos tratar de um Plano de Transição para a Vida Ativa recorremos à APPACDM porque é a única instituição mais próxima de nós. Com a Câmara para os Planos de Transição para a Vida Ativa, também nos dá uma verba para as sessões de hipoterapia e disponibiliza-nos o transporte pois o picadeiro fica fora da localidade, para a hidroterapia empresta-nos o espaço da piscina coberta, para a reabilitação físico-motora o pavilhão gimnodesportivo. A Câmara tem sido o grande apoio/parceiro das nossas unidades. Com os bombeiros, a nível de transportes, de assegurar os PIT's dos nossos alunos.

### **b. Os parceiros vêm a alguma reunião?**

**R:** Quando é necessário. Sempre que solicitados, sim. Ou vamos nós lá. Geralmente é mais assim.

### **30. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** Os nossos alunos são, na sua maioria, alunos de etnia e o papel dos pais é pouco ativo. Nós para agilizarmos esse processo temos que recorrer à ETAF - Estatuto dos Tribunais Administrativos e Fiscais, à Segurança Social. Assim conseguimos alguma colaboração da família. Os pais dos nossos meninos que não são de etnia são uma minoria, mas são muito colaborativos e muito pró-ativos connosco.

### **31. Na sua opinião, existem diferenças entre o currículo formal e informal?**

**R:** Sim, bastante (risos). O currículo formal é o que nós definimos para a criança atingir no âmbito do currículo específico, das adequações curriculares. É o que está no papel. E, informalmente, além do que está no papel, às vezes acabamos por traçar outros caminhos, chegar mais além, outros ficamos mais aquém dos objetivos pretendidos. Mas, geralmente, o que está no papel pouco tem a ver... São mais linhas condutoras porque depois na realidade o trabalho acaba por se dispersar um pouco do que está no papel. Para mim, isso é o currículo informal, o que na prática se faz.

#### **a. Mas que diferenças?**

**R:** O formal divide-se em áreas e nós cumprimos essas áreas: a Psicomotricidade, a área cognitiva, que define a parte da aprendizagem, Língua Portuguesa, Matemática, a parte motora, a parte da Comunicação. As áreas são as que vêm definidas por lei e essas são cumpridas. Depois as metas, às vezes são cumpridas ou não. E as estratégias que também às vezes podem variar. As estratégias que se definem no formal podem ser umas mas depois na prática podemos não conseguir pô-las em prática e ter que as deixar para trás e optar por outras que sejam mais fáceis de operacionalizar ou mais fácil de gerir para chegarmos ao grupo todo. As diferenças são mais a nível de estratégias e de metas a atingir do que propriamente a nível de conteúdos. Porque a nível de conteúdos e de áreas acabam por ser as mesmas que trabalhamos a nível formal e informal.

### **32. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** As parcerias com as instituições comunitárias, o nosso órgão de gestão que está sempre aberto a tudo o que o grupo de Educação Especial propõe. Têm-nos “aberto muitas portas”. Os pais estarem connosco. E ainda termos docentes, embora poucos, do ensino regular muito conscienciosos que, embora não tenham grande formação na área são muito disponíveis para.

### **33. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** Tenho pena de não haver mais docentes do ensino regular a colaborarem; nós sermos muito poucos a ver muitos alunos (poucos docentes e auxiliares); e a mentalidade de muita gente.

### **34. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** É muito difícil mudar-se mentalidades. Andamos a mudar mentalidades desde Salamanca (risos). Não é fácil! Dificilmente ir-se-á conseguir. Há alguns que iremos conseguir, há outros, que à partida, ninguém pode obrigar outra pessoa a aceitar a diferença. Há obstáculos mais fáceis de transpor que outros. Aqueles que se referem à parte humana, à mudança de mentalidades, é difícil. É tudo com muito tempo. Se já andamos há tantos anos nisto e não se têm mudado, dificilmente mudarão. Os outros (obstáculos) não dependem de nós. A nível de recursos humanos cada vez vão cortando mais. Portanto, não sei se o agrupamento terá possibilidade de resolver esse obstáculo. O problema maior irá sempre ser, o aumento do número de alunos e a redução dos recursos humanos. Vão reduzir as possibilidades de termos pessoas connosco. Cada vez mais há pessoas com formação específica na área mas cada vez mais vai haver menos hipóteses de essas pessoas chegarem a trabalhar connosco porque não há dinheiro. É a realidade!

**35. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Não.

**NOTA:** Como o docente de Educação Especial 2 também exerce o cargo de Representante da UAM, as respostas a verde são dadas somente no papel de docente de Educação Especial.

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

**À DOCENTE DE EE 1 (P4)**

**Data:** 10 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Cinquenta.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Um quilómetro.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** 1.º ciclo.

**4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?**

**R:** Especialização. CESE – Curso de formação especializada em Educação Especial.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** Tenho 20 mas deve estar agora a fazer os 21 anos.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** A ir à Internet, a conversar com as técnicas e com a colega da UAM.

**7. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** O professor que tem o aluno(a) pede o formulário, preenche-o e envia-o para a Direção que homologa ou não. Geralmente, homologa sempre.

**8. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** Depois da homologação pelo diretor, vai para a coordenadora do grupo e esta divide pelas pessoas que constituem o grupo. Geralmente, quem faz a avaliação, neste momento, são duas professoras.

**9. Quem participa na elaboração do PEI e do CEI dos alunos com multideficiência?**

**R:** A equipa multidisciplinar.

**a. A qual é constituída por quem?**

**R:** Pelos técnicos, pela professora de Educação Especial, pelo encarregado de educação e também pela coordenadora.

**b. Com que periodicidade é que se reúnem?**

**R:** Primeiro para fazer o roteiro. Depois cada um faz a avaliação, os técnicos fazem a avaliação técnica e os professores a avaliação pedagógica. Depois reunimos outra vez para ver em que ponto da situação estamos e para cruzar dados. A partir daí preenchemos a *checklist* e o relatório técnico-pedagógico também em conjunto. Os encarregados de educação também são incluídos, pois fazemos-lhe logo algumas perguntas.

**c. Os encarregados de educação estão presentes em todas as reuniões?**

**R:** Não, eles vão à primeira e a esta última. E depois à do PEI e das outras coisas todas... Às vezes, eles conhecem melhores os alunos do que a gente mas também escondem muita coisa.

**10. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Sim, este agrupamento sim.

**11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** Não, há sempre falta de qualquer coisa mas dentro das possibilidades da Direção, eles dão sempre resposta.

**12. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** No início do ano letivo há uma reunião com os professores de Educação Especial onde, mais ou menos, fazemos a divisão dos alunos por cada professor. E, depois numa reunião com a Direção é feita a proposta.

**a. Que critérios existem para a distribuição dos alunos?**

**R:** Esses critérios vêm no Regulamento Interno, juntamente com o do Grupo, mas primeiro são as unidades.

**13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Não, senhora. É tudo dentro da escola: terapia da fala, fisioterapia, psicologia. Há uma empresa que vem à escola com os seus técnicos de Psicologia, logo os miúdos não se deslocam para fora da escola. E faz parte do horário dos alunos com multideficiência.

**14. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** (Riso) A aceitação pelos pares.

**15. Quais são as estratégias que utiliza para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula?**

**R:** Na primeira reunião de Conselho de Turma fazemos sensibilização aos colegas (docentes). Depois o diretor de turma/ coordenador do processo faz também a sensibilização aos alunos nas aulas de Oferta Complementar. Este ano, por acaso, uma das propostas em Oferta Complementar de uma das turmas, é esta ser dividida em vários grupos, e virem à sala de multideficiência, não só verem como os alunos trabalham, mas também ajudá-los.

**16. Existe articulação entre os docentes titulares e os docentes de Educação Especial para a programação de atividades? Como se organizam?**

**R:** (Riso) Alguns professores, nem todos... Em pequenos momentos, vamos planeando as atividades que queremos desenvolver com o aluno e com a turma.

**a. Porquê só com alguns professores?**

**R:** (Riso) Ainda é aquela coisa da inclusão... Uns aceitam e outros não os querem dentro da sala de aula.

**b. Como se realiza o processo de avaliação destes alunos?**

**R:** A avaliação destes alunos é qualitativa. Nós avaliamos o aluno através do caderno diário, no qual apontamos tudo: comportamentos, a avaliação ao nível do Português: a leitura, a escrita. Também fazemos reuniões com as técnicas, em determinados momentos, para aferirmos como é que as crianças estão, irmos fazendo o acompanhamento de cada caso.

**a. E no final de cada período?**

**R:** Também é a equipa que pertence à sala.

**17. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** Por um lado, acho que os miúdos estão mais à parte, como é que eu hei de dizer... não estão tão incluídos. Por outro lado, considero que estão mais protegidos e também se consegue a integração.

**18. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** Haver técnicos porque as unidades não podem funcionar sem os técnicos, o apoio do Conselho Executivo, a participação dos pais também é muito importante. Estes virem à escola... muitos vêm ver como funciona a unidade, pois pensam que é uma



coisa e depois ficam contentes porque é outra. E os miúdos também gostam muito da unidade. Às vezes, gostam tanto da unidade que já não querem ir para casa (risos).

**19. Para si, quais são os principais objetivos desta unidade?**

**R:** Os objetivos da unidade é dar às crianças...transição para a vida ativa e ter conteúdos funcionais... a funcionalidade, que eles se consigam “desenrascar” lá fora. A maior parte deles, outros não, porque não têm condições para tal.

**20. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Sim, há disciplinas a que eles vão. São as das Expressões e Oferta Complementar. Até este ano, sempre fui fazer blocos de 90 minutos de Língua Portuguesa e Matemática. Este ano não conseguimos porque não temos auxiliares e tarefas.

**21. Quais são as áreas curriculares que os alunos com multideficiência frequentam com a turma de referência?**

**R:** Este ano é só às Expressões e Oferta Complementar.

**22. Estes alunos são acompanhados por algum adulto à/na sala de aula/intervalos?**

**R:** Regra geral, os do 2.º ciclo não são acompanhados mas já tive que ir. O aluno A é péssimo em sala de aula! A gente quer que ele faça as coisas sozinho mas ele perturba os professores. É uma coisa impressionante! Não sei se é falta de educação ou de comportamento... não sei mas já tive que ir com ele para ver se ele se acalmava. Alguns alunos dos outros ciclos são acompanhados. Um dos alunos do 3.º ciclo, estamos a tentar para que ele vá a tudo sozinho.

Nos intervalos, nós acompanhamo-los porque eles vão lanchar. Nós participamos porque é aí também que vemos a funcionalidade deles, se conseguem fazer sozinhos. Por exemplo, há uns que vão tirar a senha à papelaria e depois vão ao bar pedir os alimentos. Por isso, trabalhamos essas coisas também no lanche. E depois há momentos em que vão brincar. Uns, a turma às vezes procura-os e outros brincam entre si.

**a. Mas existe um desfasamento de horário com o dos outros alunos, certo?**

**R:** Sim, este ano, porque como há pouco pessoal não conseguem dar resposta no bar. Então, vão todos os meninos e a gente vai só depois...ou antes. É a regra!

**b. E surtiu algum efeito?**

**R:** Mais participação das auxiliares do que dos professores. As auxiliares veem a tudo, “bebem” tudo as nossas auxiliares. Fantásticas!

**23. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Sim, já. Normalmente, o Grupo faz ações de formação. Este ano não temos nada previsto mas já temos feito para professores e para auxiliares.

**24. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** O agrupamento tem. Faz parte do Regulamento Interno da escola e do Conselho Geral. Eu pertencia ao Conselho Geral e sabia, mas agora não sei quais são os parceiros que tem. Penso que era uma empresa de telemóveis, a creche também continua a participar, IPSS, na minha altura era o Atlético (Clube de Futebol) mas como não vinha, acho que iam pedir a outra instituição ou empresa que viesse participar, a Câmara Municipal de [REDACTED] e deve haver mais...

**a. O que é que cada uma destas instituições faz?**

**R:** Há o órgão máximo da escola onde estão reunidos professores de todos os ciclos e as parcerias e é onde são votadas... É a escola aberta à comunidade escolar.

**b. Existe algum Plano de Ação?**

**R:** Deve haver mas não sei se é no Projeto Educativo da escola que está estabelecido.

**c. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** (Suspiro) Acho que não! Já tivemos uma mãe que era muito ativa mas já faleceu.

**25. Na sua opinião, existem diferenças entre o currículo formal e informal?**

**R:** Dentro das limitações tenta-se pôr tudo em prática. Agora, há miúdos que são mais lentos e outros que despacham mais rapidamente.

**26. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** A participação dos pais, da escola... haver diálogo é muito importante. É importante com os que não são deficientes, quanto mais com estes que têm deficiências. As tecnologias...

**27. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** Não ser aceite pelos pares, principalmente a partir do 3.º ciclo.

**28. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** (Risos) Não sei... tentamos. É sensibilização... É sensibilizar a todos os níveis e que se estenda também à comunidade.

**29. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Não.

## ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### AO DOCENTE DE ENSINO REGULAR / DIRETOR DE TURMA (P5)

**Data:** 18 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Cinquenta e quatro.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Vinte e oito.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica.

**4. Possui outras formações/especializações?**

**R:** Não.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** Trinta e três.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** Neste momento não me preparo de forma nenhuma pois não estou ligado diretamente ao Ensino Especial. Tenho alguns miúdos mas baseio-me na experiência já adquirida anteriormente. Quase metade da minha carreira foi a trabalhar com meninos do Ensino Especial.

**a. Tenta esclarecer algumas dúvidas junto de alguém?**

**R:** Faço as perguntas que forem necessárias para me darem informações sobre os miúdos. Mas a documentação que os colegas de Educação Especial têm e as informações que nos passam, normalmente são suficientes. E quando tenho dúvidas, vou ter com eles para me aconselharem.

**7. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** Esta é uma pergunta que eu não tenho obrigação de saber responder. Qualquer das formas penso que segue os trâmites normais da lei em que os miúdos são sinalizados de alguma forma, ou pelo professor, ou pelo psicólogo, ou pelo técnico de serviço social. Depois de sinalizados, normalmente se houver tempo vai a Conselho de Turma mas antes fala-se com o professor de Ensino Especial. Depois o processo decorre normalmente. São os processos todos possíveis de forma a tentar resolver os problemas

dos alunos. Se algum se enquadrar na situação de Ensino Especial depois o professor de Ensino Especial trata do assunto com os outros técnicos.

**8. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** A minha função neste processo é estar atento. Por acaso este ano não aconteceu. Aliás nos últimos anos não tem acontecido porque os miúdos quando “me chegam” já vêm sinalizados e já está tudo tratado. Mas se houver algum caso que porventura se verifique que é necessário qualquer tipo de avaliação...faço. Mas para já não foi necessário.

**9. Quem participa na elaboração do PEI e do CEI dos alunos com multideficiência?**

**R:** Em relação à organização formal eu não sei responder a isso porque os meninos quando “me chegam”, está tudo tratado. Ou pelo menos, nós colaboramos mas as linhas gerais estão traçadas. O professor de Ensino Especial tem sempre o Conselho de Turma ou então em conversas informais faz-se um ajuste. Mas esse é um trabalho essencialmente dos professores do Ensino Especial em articulação connosco, tendo em conta que os professores das disciplinas também têm um papel muito importante a desempenhar. Mas normalmente as coisas formalmente, digamos, que o professor de Ensino Especial é o motor do processo mas depois tem que haver a participação dos respetivos professores das disciplinas.

**a. Formalmente realizam-se reuniões extraordinárias para produzir estes documentos?**

**R:** Se for necessário, sim. Comigo não aconteceu nenhuma mas caso seja necessário, realizam-se.

**10. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Eu não tenho funções de gestão portanto não posso aferir essa questão mas parece-me que, de uma maneira geral, tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados.

**11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** É uma pergunta muito difícil. Eu diria que sim. No entanto, penso que os recursos podiam ser otimizados de outra forma.

**a. De que forma?**

**R:** Dou-lhe exemplos muito concretos. Talvez haja determinado tipos de recursos que são necessários e que, possivelmente os miúdos não os têm e há outros em que estão em excesso. Por exemplo, a organização dos horários dos técnicos da área da saúde não pode ser uma organização de horários igual à dos professores. Um técnico de

saúde, em média, por semana, em horário de atendimento talvez atenda 40 ou 50 miúdos. Aquilo é mais um sistema de consultas e de acompanhamento. No caso do horário do professor é completamente diferente porque o professor tem um trabalho mais intensivo com os miúdos. De maneira que, possivelmente, tenho dúvidas de quantos miúdos é que estão abrangidos pelas unidades, mas tenho quase a certeza, correndo o risco de ser injusto, que há horas a mais de técnicos de saúde destes miúdos e, talvez haja horas a menos a nível dos professores, dos auxiliares e até outros técnicos muito específicos que seriam necessários. Portanto, a gestão penso que é um pouco rígida e que, de alguma forma, essa rigidez torna difícil melhorar o atendimento aos miúdos com multideficiência. Esta é a minha opinião!

**b. Para si, quais seriam os técnicos mais importantes para eles?**

**R:** Eu não lhe sei dizer. Cada caso é um caso. Só as pessoas que estão no Ensino Especial é que lhe poderiam dizer. Mas de certeza que lhe diriam com as maiores das facilidades porque se tivessem um crédito global de horas, e que eles pudessem fazer a administração dessas horas de acordo com as características dos miúdos e houvesse mais flexibilidade, tenho a certeza que seria mais eficaz para os miúdos e, possivelmente, seria mais barato. Porque este sistema é muito caro. O processo de integração dos miúdos nas escolas é excessivamente caro. E a escola não tem capacidade, ou melhor, tem dificuldade de gestão dos recursos humanos porque exige uma equipa de tal forma multidisciplinar que a escola não está preparada para isso. Não está! A escola está habituada a gerir tempos letivos de professores. E tudo o que é pra técnicos de saúde ou outros, são enquadrados naquela estrutura com horários extremamente rígidos e, em termos de produtividade esses técnicos, na minha opinião, muitas das vezes é possível que estejam a ser subaproveitados. Posso estar a ser injusto porque eu não conheço o funcionamento da unidade de apoio à multideficiência aqui, mas sei como são geridos os horários dos técnicos de saúde e não podem ser geridos como os horários dos professores.

**12. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** Eu não estou muito atento à distribuição. Noto que tendo em conta as limitações que eu referi anteriormente, parece-me que as coisas estão relativamente bem organizadas. Na medida do possível, as pessoas tentam de alguma forma, de acordo com as características de cada miúdo ter os recursos humanos disponíveis. Nas minhas aulas pontualmente há algumas sobreposições de hipoterapia, hidroterapia e vê-se que é bem gerido. Há uma preocupação de gerir de forma a que os miúdos possam beneficiar do que há para lhes oferecer. Agora, como se organizam não lhe sei dizer em pormenor porque não estou ligado a isso.

**13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Nota-se declaradamente que sim. Essas atividades escolares, é no sentido lato porque dá para perceber que até naquelas atividades de socialização, desde a ida ao bar,

o enquadramento dos miúdos no recreio... Há a preocupação, em termos globais, de fazer essa mesma gestão.

**14. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** O que considero mais pertinente é o bom senso. Cada miúdo é um miúdo. Há miúdos que são integráveis no contexto escolar e há outros que declaradamente não são integráveis.

**a. Porquê?**

**R:** Porque às vezes podem ter determinado tipo de comportamentos ou não tanto pelos comportamentos mas pelo tipo de deficiência que têm, podem ter determinado tipo de necessidades que a escola nunca tem condições para lhe dar. E, por vezes, força-se um bocadinho até porque em Portugal, infelizmente, somos do 8 ao 80. Não tínhamos nada e passamos a ter tudo. Portanto, por vezes, preocupamo-nos mais em aplicar os princípios a toda a gente sem ter a preocupação de individualizar. Eu não posso proferir nenhum caso concreto, pois não conheço nenhum. Mas não tenho dúvidas que há casos muito específicos... em que as escolas não têm condições para ter lá os miúdos. Por vezes, correm risco de vida. Eu sei do que estou falando porque há miúdos que precisam de determinado tipo de acompanhantes e de cuidados, especialmente a nível da saúde, e as escolas não têm nem nunca vão ter condições para dar apoio a esses miúdos. Até me admiro de que como é que ainda não aconteceu nenhum acidente com miúdos dessa natureza. Com outra agravante. A nível dos técnicos de saúde e dos professores também, mas os técnicos de saúde porque, por vezes, as pessoas que vêm para as escolas são pessoas que não têm uma experiência muito longa nesta área e precisam, muitas vezes, de enquadramento. E esse é um trabalho que não existe! Corre-se o risco, às vezes, com práticas as pessoas podem pensar estar a fazer o melhor trabalho, que naquele caso concreto podem ser desadequadas e podem ser prejudiciais. Estou em condições de poder dizer isto porque eu estive em Instituições de Ensino Especial e sei as dificuldades que os técnicos de saúde que estavam integrados nas equipas tinham e que estavam constantemente a pedir apoio e orientações. De maneiras que a inclusão deve ser feita com bom senso. E quando os meninos não têm características para estar integrados não devem estar e quando têm condições devem estar sempre.

**15. Quais são as estratégias que utiliza para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula?**

**R:** Todas as possíveis e imaginárias. Por vezes, os meninos vão à sala de aula e, às vezes, o objetivo é pouco mais que a socialização. Depende do que eu lhes estou a exigir. O que eu estou a exigir aos outros, ditos normais entre aspas, nem de perto nem de longe coincide com os interesses dos miúdos que eu lá tenho. Então, as estratégias básicas são as estratégias de integração, as quais dependem de como eles se comportarem em contexto de aula. Ou melhor, as atividades que eu lhes posso dar, podem ser totalmente distintas daquelas que os colegas estão a fazer. Até porque eu tenho uma política de integração para que eles se sintam bem. E, se possível, vejo o que

é que eles podem dar a nível da expressão visual e artística e poderão estar a fazer tarefas completamente diferentes. Portanto, numa primeira fase estratégias de socialização. Numa segunda fase estratégias que se adequem às suas capacidades, de forma a que eles se possam sentir úteis, ou pelo menos o seu trabalho ser valorizado. Se for possível, sempre que possível fazem o mesmo tipo de trabalhos que os outros alunos. É óbvio que estes miúdos também têm problemas de concentração e os períodos de trabalho são sempre inferiores aos períodos de trabalho dos outros alunos. Temos que utilizar as estratégias no momento tendo em conta o bom senso.

**a. Dê-nos um exemplo de uma estratégia de socialização?**

**R:** As estratégias de socialização são logo no início. Está sempre presente em linha de fundo mas, no mínimo, o que eu pretendo é que os alunos estejam de preferência sozinhos, sem acompanhamento de auxiliares ou de professores. Depois entrar nas rotinas de organização de sala de aula, dos espaços de trabalho, entrar nas rotinas de contacto com os colegas, portanto de aceitação por parte dos colegas e deles também em relação aos outros colegas. Isto sempre em linha de fundo. Depois esta gestão vai sendo feita, pode acontecer inclusive que os alunos em vez de estarem lá 100 minutos ou 90 minutos estão menos tempo, que eu mando-os embora porque vejo que a capacidade de concentração não é tão grande como a dos outros miúdos. Tenho sempre isto em linha de fundo. Depois as atividades, no meu caso são de Expressão Plástica. Sejam elas quais forem as que eu proponho tendo em conta as suas limitações são sempre atividades no mínimo adequadas para que eles se sintam minimamente integrados. Acaba por ser um processo de ensino-aprendizagem individualizado.

**b. Quando manda os alunos com multideficiência sair mais cedo da sala de aula, para onde vão?**

**R:** Aqui na escola nós temos um percurso mais ou menos bem traçado. Quando os mando sair, mando-os para a unidade.

**16. Existe articulação entre os docentes titulares e os docentes de Educação Especial para a programação de atividades? Como se organizam?**

**R:** Sim, de uma maneira geral sim. Normalmente, temos o espaço formal. Aproveitamos os Conselhos de Turma para organizar essas atividades. Depois temos os espaços informais na escola, os professores estão em contacto. A escola não é assim tão grande quanto isso. Sempre que há alguma coisa, nós falamos uns com os outros e coordenamos, na medida do possível, as atividades.

**17. Como se realiza o processo de avaliação destes alunos?**

**R:** O processo de avaliação destes alunos é feito com critérios muito próprios e adequados às características do miúdo e de acordo com o que está estipulado e escrito nos documentos e com o que foi falado com os professores de Ensino Especial.



**18. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** Só posso ter uma boa opinião na medida em que estas unidades, em todas as escolas, têm contribuído para a integração dos meninos de uma forma muito discreta. Não digo todos porque possivelmente existirão alguns que é mais difícil a integração do que outros. Mas na maioria penso que é positiva porque contribui para a integração do ponto de vista social e não só. Os miúdos estão na escola e são aceites.

**19. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** Na prática, a gestão rígida que as escolas têm tem que ser um pouco “deixada de lado” e que dê alguma “margem de manobra” a quem coordena as unidades para que possam ter espaço para fazer a gestão dos tempos e das atividades de outra forma. Penso que isso é relativamente fácil porque se houver uma boa ligação entre quem coordena a unidade e a Direção Executiva penso que, de alguma forma, se consegue “dar conta do recado”. O aspeto claríssimo é a articulação entre quem coordena a unidade e a Direção Executiva.

**20. Para si, quais são os principais objetivos desta unidade?**

**R:** Para mim, o principal objetivo dessa unidade é a integração dos alunos na comunidade escolar fazendo o trabalho de uma forma o mais neutra possível, por forma a que os alunos se sintam bem no ambiente e na comunidade escolar.

**21. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Sim, no caso da minha turma concretamente, sim. Não estou em condições de lhe poder responder quanto às outras atividades da escola mas penso que sim. Veem-se os miúdos a participar nas outras atividades. Pelo menos há sempre uma preocupação, por parte das pessoas que estão na unidade, fazer com que eles participem nas atividades.

No meu caso concreto não houve diferenças. Por exemplo, a nível de toda a escola nós temos as chamadas Brigadas Verdes, em que os meninos têm que organizar-se e desempenhar várias tarefas, durante uma semana. Os dois miúdos com multideficiência que eu tenho na minha turma participaram de forma muito clara nessa atividade.

**a. Participaram no mesmo grupo ou em grupos diferentes?**

**R:** Nós tivemos que dividir a turma em três ou quatro grupos e eles integraram dois grupos como qualquer aluno. Participaram.

**22. Quais são as áreas curriculares que os alunos com multideficiência frequentam com a turma de referência?**

**R:** As áreas das Expressões e Oferta Complementar.



**23. Estes alunos são acompanhados por algum adulto à/na sala de aula/ intervalos?**

**R:** Na sala de aula, não. Nos intervalos, eu não sei responder. Parece que eles estão mais ou menos bem enquadrados a nível dos intervalos, pelo menos um (aluno B). O outro (aluno A) não sei se está sempre com os professores da equipa. Ele está mais autónomo do que era mas como ele tem uma alimentação completamente distinta/própria, é provável que esteja (com a equipa). Mas eu não me apercebo disso.

**24. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Não lhe sei responder a isso. É provável que sim mas não sei responder.

**a. Já ouviu falar nalguma ação de sensibilização?**

**R:** É provável que tenham falado nisso mas eu não me recordo.

**25. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** Acho que sim. Eu acho que o agrupamento tem muitas parcerias com as instituições da comunidade local. Agora, eu não lhe sei indicar. Lembro-me de uma associação de desenvolvimento que há, a ADC [REDACTED] e também a Câmara Municipal de [REDACTED]. Mas deve ter com mais.

**26. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** Eu não tenho dúvidas nenhuma que os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão. Agora, não sei se eles estão em condições de poder fazer esse trabalho como deve ser. Neste caso concreto destes alunos, sou muito honesto, não sei qual é o trabalho que os encarregados de educação têm feito neste processo. Portanto, que contributos têm dado visto que os dois miúdos são de etnia cigana... Não estou em condições de responder a isto. A única coisa que posso dizer é que eles têm uma preocupação de tal forma de entregar as justificações de faltas quando os seus educando faltam... Parto do pressuposto que os encarregados de educação estão “por detrás” do processo. O que no mínimo, para pessoas de etnia cigana, é razoável. Agora não sei se os encarregados de educação funcionam por sua livre iniciativa ou se é um trabalho que é feito a nível da unidade da escola. Mas pode dizer-se que isso é pouco. De facto, para ter um papel ativo no processo de inclusão não passa por participar só na justificação de faltas. Em relação ao resto eu não sei dizer. Eu nem conheço os pais dos alunos porque eles nunca vieram às reuniões.

**27. Na sua opinião, existem diferenças entre o currículo formal e informal?**

**R:** É uma pergunta muito complicada porque, de facto, há grandes diferenças. A escola, de uma maneira geral, tem um discurso dúbio. Nós vivemos obcecados pelo currículo formal e depois apercebemo-nos que, em termos de percentagem, o currículo formal anda por volta dos 20%, e 80% é currículo oculto (assim se chamava no meu tempo). Há diferenças entre o currículo formal e informal por uma razão muito simples.

A escola cada vez mais entrou num processo em que é preciso quantificar, avaliar resultados e é aí, no currículo formal que se trabalha. É isso que preocupa as pessoas. Mas quando vamos olhar para os processos temos um problema muito complicado, porque a maior parte é currículo informal e este é tão ou mais importante que o currículo formal. De facto existem diferenças. Na escola de hoje, cada vez com um maior número de exigências ao nível dos objetivos e das quantificações, as pessoas têm tendência a ficar um pouco centradas no currículo formal. O que vai depois prejudicar, como é óbvio, os meninos do Ensino Especial.

**a. Vai prejudica-los porquê?**

**R:** Por uma razão muito simples. Nós temos que medir resultados, e eles do ponto de vista jurídico e formal, estão um pouco protegidos desses processos. E para esses miúdos é mais importante o currículo informal. Para esses e para os outros. Existem de facto, diferenças entre o currículo formal e informal e é uma pena porque a maior parte das aprendizagens que nós fazemos e as que não medimos, por vezes são as mais importantes. Mas as exigências contemporâneas são estas e nós temos que andar preocupados com os resultados.

**28. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** Para mim, um não é de certeza, o facto de estarem na área geográfica da escola. Miúdos com necessidades educativas por estarem no mesmo edifício não quer dizer que estejam incluídos. Portanto, logo à partida vamos pôr de parte porque em Portugal estamos muito preocupados com o facto de que se os meninos estiverem no mesmo espaço, no mesmo edifício estão integrados. Na maioria dos casos, não é verdade.

O elemento principal e mais facilitador é todo o processo que estimule a socialização dos meninos, seja no contexto da aula, seja nos intervalos. E que, à medida que eles vão evoluindo, cada caso é um caso, deixar “margem de manobra” para que eles se possam integrar na comunidade escolar e na comunidade local. Assim, o principal facilitador para mim é tudo o que lhes possibilite a integração e socialização. Os conteúdos devem vir depois para lhes dar as ferramentas necessárias para que a integração ainda seja mais eficaz e estável.

**29. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** As principais barreiras, hoje em dia, ainda são os preconceitos. E estou a falar de pré-conceitos dos alunos mas dos professores também, dos adultos. Todos nós temos alguns pré-conceitos em relação a estes processos. Quanto mais perto estes miúdos estiverem dos outros, com naturalidade, com contactos sem serem forçados, mais depressa as barreiras vão “caindo”.

**a. O que quer dizer com pré-conceitos?**

**R:** Na nossa zona, um meio muito pequeno, digamos que quase uma comunidade rural, as pessoas diferentes são colocadas de parte. Por exemplo, um pré-conceito de integração destes meninos na escola é pensar “Mas como é que a gente agora vai integrar um miúdo destes na escola?” Porque no fundo, nós herdamos estes pré-

conceitos numa sociedade em que as coisas “são metidas em caixinhas” e estes miúdos (...) não são enquadrados numa escola. Toda a gente sabe que ensinar é um processo colectivo (...), e os meninos, no mínimo, devem ter características muito próximas uns dos outros para que se possa ensinar a 20 ou 30 meninos e para que eles possam evoluir. Se nós colocarmos um miúdo com deficiência numa turma, em termos de organização dessa turma, a primeira vez que se faz, é uma “loucura” porque a primeira pergunta que as pessoas se fazem a elas próprias, e foi um problema que se colocou na altura em que cá estive, “Como é que eu levo os vinte e tal ou trinta miúdos a fazer um determinado percurso e “deixo aquele para trás”? Portanto, isto é um preconceito. De facto há dificuldades reais, não vale a pena a gente obliterar mas há um preconceito à partida que limita a minha atuação. É óbvio que eu não digo que não o quero na minha turma. Arranjo depois formas de contornar a questão e tentar provar o contrário. Depois as pessoas vão-se adaptando...

**30. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** Irá conseguir ultrapassar este obstáculo. Esta barreira que falamos anteriormente é um problema que se põe no País inteiro, não é só no agrupamento. O trabalho vai acontecendo com a maior das facilidades. Eu já tenho uns aninhos disto e estive nesta escola em 1997 e, por acaso, vim para aqui trabalhar na equipa de Ensino Especial. Fui o primeiro que cá “caí” para impor o decreto-lei 319/91. Seis anos depois, aqui na escola de [REDACTED] ainda não se tinha ouvido falar no processo de integração destes meninos na escola. E eu, a nível dos 2.º e 3.º ciclos fui a única pessoa que ficou cá colocada. Se eu olhar desde os tempos de 97 até 2014, a evolução foi de tal ordem, o que significa que as barreiras, os pré-conceitos vão sendo eliminados à medida que os processos avançam. Estamos a falar de questões culturais e estas mudanças só se conseguem com muito tempo.

**31. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Não.

**PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**  
**AO DOCENTE DE ENSINO REGULAR (P6)**

Data: 19 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Tenho 45 anos.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Vivo a cerca de 200 metros da escola onde leciono, no entanto faço parte do quadro da escola de Amareleja.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** Sou docente do Ensino Básico na variante de Educação Física.

**4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?**

**R:** Não, apenas tenho a formação referida.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** Iniciei a minha carreira a 1 de setembro de 1994, pelo que neste momento tenho 19 ano de serviço.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** Quando tenho na turma alunos da Educação Especial, procuro falar com os docentes que trabalham mais diretamente com os alunos para me inteirar das dificuldades e limitações (caso existam) dos alunos.

**7. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** Pelo que sei quando o conselho de turma deteta que há alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras, é solicitado à equipa do Ensino Especial apoio e é iniciado o processo que no final dita se o aluno irá ou não integrar o Ensino Especial.

**8. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** Considero que não sendo diretor de turma, a minha função é limitada a não ser que o aluno tenha sido indicado por mim.

**9. Quem participa na elaboração do PEI e do CEI dos alunos com multideficiência?**

**R:** Julgo que quem participa são os docentes do Ensino Especial e os professores do conselho de turma (nas disciplinas envolvidas).

**10. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Julgo que sim, dentro das suas limitações e de acordo com as suas disponibilidades.

**11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** Segundo me parece a nível de recursos humanos não, uma vez que os docentes colocados por vezes não conseguem dar resposta atempada aos casos existentes e aos novos. A nível dos materiais desconheço se o que existe é ou não suficiente.

**12. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** Penso que a distribuição é feita em reunião de docentes.

**13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Sem qualquer dúvida sim, pois em primeiro lugar está o melhor para o aluno.

**14. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** Na minha opinião o facto de o aluno se sentir bem na escola e sentir que todos (colegas, professores e auxiliares) desejam o melhor para ele.

**15. Quais são as estratégias que utiliza para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula?**

**R:** Procuro não fazer distinção, caso seja possível, entre o que ele tem de fazer e o que os restantes colegas fazem. Quando é para escolher equipas, esses alunos fazem parte dos alunos que podem fazer parte das mesmas.

**16. Existe articulação entre os docentes titulares e os docentes de Educação Especial para a programação de atividades? Como se organizam?**

**R:** Caso seja necessário há articulação entre os docentes, sendo mesmo elaborada em pequenas reuniões onde se debatem as atividades e a forma como as mesmas serão abordadas.

**17. Como se realiza o processo de avaliação destes alunos?**

**R:** Nas disciplinas em que os alunos participam é o docente titular que com base no trabalho desenvolvido pelo aluno atribui uma nota qualitativa. Se a disciplina é lecionada em conjunto, pelo que repara, a avaliação do aluno é feita em conjunto.

**18. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** Face ao aumento dos alunos com necessidades educativas especiais, a existência da UAM é uma mais-valia para todos, docentes e alunos.

**19. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** Detetar as verdadeiras dificuldades dos alunos o mais cedo possível e ir ao encontro, tanto quanto possível, dos interesses e gostos dos alunos para que eles se sintam verdadeiramente motivados para que possam obter bons resultados e uma maior autonomia na sua vida futura.

**20. Para si, quais são os principais objetivos desta unidade?**

**R:** Ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e tornar os alunos mais autónomos.

**21. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Nas minhas aulas sim, nas tarefas individuais e nas de grupo. Nas restantes atividades, segundo verifico, nenhum aluno fica impossibilitado de participar se para tal mostrar interesse em participar.

**22. Quais são as áreas curriculares que os alunos com multideficiência frequentam com a turma de referência?**

**R:** Na sua grande maioria são as que estão relacionadas com a área das expressões.

**23. Estes alunos são acompanhados por algum adulto à/na sala de aula/ intervalos?**

**R:** Se o aluno não revela autonomia suficiente para que tal aconteça, verifico que o mesmo é acompanhado por um adulto.

**24. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Neste momento não tenho dados suficientes para falar sobre este assunto.

**25. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** Tendo em atenção algumas atividades que os alunos realizam deve ter com empresas que possuem cavalos.

**26. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** Não tenho dados que me permitam dar uma resposta.

**27. Na sua opinião, existem diferenças entre o currículo formal e informal?**

**R:** Na minha área não, a não ser que as dificuldades apresentadas pelo aluno a isso obrigue.

**28. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** Principalmente os colegas da turma onde está inserido o aluno, pois é com eles que o aluno passa a maior parte do tempo que está na escola.

**29. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** As dificuldades dos alunos, visto que em determinadas situações o aluno não consegue realizar da mesma forma as atividades. Em algumas situações, a não-aceitação por parte do grupo turma, principalmente se o aluno não integrou o grupo numa fase precoce escolar. O elevado número de alunos para cada docente, o que pelo que observo não dá ao aluno a atenção necessária para que as suas dificuldades sejam ultrapassadas.

**30. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** Face ao que se tem verificado nos últimos tempos (diminuição no número de docentes, na diminuição de horas), julgo que não, apesar de constatar que há vontade em que tal se verifique por parte do agrupamento.

**31. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Por muita vontade que a comunidade educativa tenha em integrar e ajudar os alunos, se o poder central não ajudar torna-se muito difícil fazer com estes alunos sejam integrados e ajudados de forma a prepará-los para a sua vida futura.

## ENTREVISTA AO DOCENTE DE ENSINO REGULAR (P7)

**Data:** 28 / 03 / 2014

**1. Quantos anos tem?**

**R:** Tenho 54 anos.

**2. A quantos kms de distância trabalha da sua residência?**

**R:** Pertíssimo, talvez 200 metros.

**3. Qual a sua formação base?**

**R:** Sou professora de Educação Musical. Formei-me no Conservatório de Música e licenciiei-me em Educação Musical no Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa.

**4. Possui outras formações/especializações? Se sim, quais?**

**R:** Sou licenciada em Línguas Estrangeiras, mais especificamente, sou intérprete-tradutora de Russo e Francês.

**5. Quantos anos de serviço tem?**

**R:** Creio que 28 anos, ou perto disso.

**6. Como se prepara para a atualização de conhecimentos face à Educação Especial?**

**R:** Sinceramente, considero-me sem qualquer preparação para a Educação Especial. Sinto apenas ter a capacidade de escutar os colegas de Educação Especial nas reuniões que temos conjuntamente, e aperceber-me assim do que é o mundo imenso da Educação Especial e o que é esse mundo, em cada criança que tenho na sala de aula.

**7. Como se organiza a escola no processo de referenciação e de avaliação quando se pressupõe que um aluno necessita de apoios especializados?**

**R:** No conselho de turma faz-se a referenciação e o pedido de avaliação do aluno, que é entregue pelo diretor de turma ao diretor da escola, que defere ou não. Quando a proposta é deferida, é a mesma entregue à equipa de ensino especial, que inicia o processo de avaliação. Concluída a avaliação, o aluno passa a ser, ou não, abrangido pelo decreto-lei 3/2008. Ao ser abrangido pelo dito decreto, o conselho pedagógico é informado, o que fica registado em ata de conselho pedagógico. A partir daí iniciam-se as terapias, o apoio pedagógico, o ensino especializado.



**8. Quais as suas funções neste processo?**

**R:** Como elemento do conselho de turma, faço a minha avaliação do aluno, opino sobre as características e capacidades ou dificuldades do aluno e sobre o que considero mais benéfico para o aluno.

**9. Quem participa na elaboração do PEI e do CEI dos alunos com multideficiência?**

**R:** Na elaboração do PEI e do CEI participam: o conselho de turma, os professores de Educação Especial e todos os técnicos envolvidos, bem como o encarregado de educação, que se mantém a par de tudo o que está a ser elaborado.

**10. O agrupamento tem conseguido assegurar as condições necessárias à implementação dos apoios especializados propostos (organização, gestão e afetação de recursos) nos relatórios técnico-pedagógicos?**

**R:** Penso que sim e com muito empenho e preocupação.

**11. Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com multideficiência?**

**R:** Sim, dado que há uma equipa de Educação Especial e recursos humanos, talvez suficientes, onde as tarefas são elementos indispensáveis.

**12. Como se organiza a distribuição de recursos (humanos e materiais) na inclusão de alunos com multideficiência?**

**R:** O edifício da escola aonde funciona a Educação especial, que inclui alunos com multideficiência, é um edifício pouco prático, pois nele há diferentes níveis e escadas, o que em casos de multideficiência é um grande senão. Subsiste ainda outro problema: o Ministério da Educação não atribui o número suficiente de funcionários, que poderia facilitar a inclusão desses alunos. Por causa da falta de empregados, as professoras abdicam até do seu tempo de almoço, organizando-se por turnos, para acompanharem os alunos ao sítio do almoço.

**13. Existe preocupação em conciliar as atividades escolares com os apoios terapêuticos e outros prestados fora da escola?**

**R:** Sim, há sempre a preocupação de não afastar os alunos da Educação Especial das atividades com o grupo/turma. Mesmo que haja apoios terapêuticos fora da escola, tenta-se fazer sempre articulação sobre os horários no “arranque” do ano letivo. Os horários destes apoios fora da escola são na sua maioria agendados com base nas atividades escolares, para não afetar os alunos da turma.

**14. O que considera mais pertinente para promover a inclusão de alunos com multideficiência no contexto escolar?**

**R:** Criar estratégias no sentido do aluno ser bem recebido pela turma; produzir materiais de acordo com as dificuldades do aluno; estabelecer contactos permanentes

com o professor de Educação Especial e dar apoio mais individualizado ao aluno em contexto de sala de aula.

**15. Quais são as estratégias que utiliza para promover a inclusão dos alunos com multideficiência em sala de aula?**

**R:** As estratégias referidas na resposta anterior, que deverão ser utilizadas em sala de aula, deverão ser propostas pelo professor da Educação Especial aos professores do ensino regular, dado que, como professores do ensino regular, me parece não termos a formação adequada.

**16. Existe articulação entre os docentes titulares e os docentes de Educação Especial para a programação de atividades? Como se organizam?**

**R:** Sim, creio existir essa articulação. Cito por exemplo, uma festa ou qualquer outro evento cultural: se os alunos estão no horário do ensino estruturado, ficam com os professores; se estão no horário com os docentes da turma, acompanham a turma. Daí a sua presença nos conselhos de turma.

**17. Como se realiza o processo de avaliação destes alunos?**

**R:** Se o aluno tem PEI, a sua avaliação faz-se com base nas adequações curriculares e, como com os outros alunos, com base no seu comportamento. Quando o aluno tem CEI, os docentes das disciplinas frequentadas pelo aluno vão atribuir a menção qualitativa, que corresponde ao desempenho do aluno. Nas outras áreas, como por exemplo, jardinagem, a avaliação é feita em documentos/grelhas próprios.

**18. Qual a sua opinião sobre a existência da unidade de apoio à multideficiência (UAM) no agrupamento?**

**R:** É absolutamente necessária ao apoio dos alunos. Fundamental nas suas vidas, no seu crescimento, para as suas aprendizagens. É uma unidade importantíssima no nosso agrupamento.

**19. Que aspetos considera essenciais ter em atenção ao nível da organização escolar para a implementação e funcionamento da UAM?**

**R:** É fundamental conhecer as características do aluno e, com base nisso, ter cuidado com a distribuição de serviço. Os alunos devem estar num espaço facilitador para as suas aprendizagens, daí a existência de salas adequadas e os acréscimos que foram feitos para se poder ter fisioterapia e terapia da fala.

**20. Para si, quais são os principais objetivos desta unidade?**

**R:** Incluir, preparar para a vida.

**21. Os alunos com multideficiência participam nas atividades curriculares junto dos pares da turma a que pertencem? E nas outras atividades da escola?**

**R:** Sim, e também noutras atividades da escola.

**22. Quais são as áreas curriculares que os alunos com multideficiência frequentam com a turma de referência?**

**R:** Nas áreas das Expressões.

**23. Estes alunos são acompanhados por algum adulto à/na sala de aula/ intervalos?**

**R:** Por vezes, eram. Por exemplo, neste ano letivo na disciplina de Educação Musical já nenhum aluno é acompanhado por nenhum adulto.

**24. O agrupamento já sentiu a necessidade de dinamizar programas de sensibilização/atividades de formação para a comunidade visando a construção de uma Escola Inclusiva?**

**R:** Junto dos professores porque existe sensibilidade. Juntos dos encarregados de educação/pais e dos outros alunos, penso que se torna complicado. Porque todos deveriam pensar “E se fosse meu filho? E se fosse comigo?”

**25. O agrupamento tem alguma parceria com instituições da comunidade local?**

**R:** Sim, existe parceria com o Instituto de Apoio à Criança, CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens), APPACDM...

**26. Os encarregados de educação têm um papel ativo no processo de inclusão?**

**R:** Existem muitas vezes sérios obstáculos: o preconceito é uma realidade, muitos encarregados de educação não aceitam o resultado das avaliações.

**27. Na sua opinião, existem diferenças entre o currículo formal e informal?**

**R:** Sim, obrigatoriamente, necessariamente, pois o currículo informal deverá ser elaborado de acordo com o grau de dificuldade do aluno.

**28. Para si, quais são os principais facilitadores no processo de inclusão?**

**R:** A forma como o aluno deverá ser recebido na turma; o tratamento para o aluno com currículo alternativo; o aluno não deve sentir que é diferente; saber-se transmitir a mensagem de que o aluno faz parte da turma e que não deve ter um tratamento especial para não sentir que é diferente.

**29. E quais são as principais barreiras que identifica?**

**R:** As barreiras físicas e os encarregados de educação/pais.

**30. Futuramente, considera que o agrupamento irá conseguir ultrapassar estes obstáculos?**

**R:** Sim, sendo um imperativo a mudança de mentalidades.

**31. Gostaria de acrescentar alguma coisa?**

**R:** Gostaria de ver a sociedade preparada e sensível para acolher os alunos da Educação Especial, para com justiça e amor, lhes dar um lugar na vida, ajudando-os a ser felizes e úteis.

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Formação e atividade profissional dos docentes			
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO
Dados Profissionais	<u>Formação base</u> *Via ensino	P2	“(…) Matemática e Ciências da Natureza.”
		P3	“(…) Português-Francês.”
		P4	“(…) 1.º ciclo.”
		P5	“(…) Ensino de Educação Tecnológica.”
		P6	“(…) Ensino Básico na variante de Educação Física.”
		P7	“(…) Educação Musical (...)”
		P1	“(…) Engenharia Agronómica.”
	<u>Especializações</u> *Gestão e administração escolar	P1	“(…) mestrado em Olivicultura, Azeite e azeitona de mesa. (...)”
			“(…) Tenho uma especialização em Administração Educacional (...)”
			“(…) tenho uma pós-graduação em Gestão de Administração de Educação.”
Educação especial	*Educação especial	P2	“(…) especialização em Educação Especial (...)”
			“(…) mestrado em Educação Especial, no domínio cognitivo e motor (...)”
			“(…) formações nas áreas da dislexia, surdez, autismo, entre outras.”
		P3	“(…) Educação Especial. (...)”
		P4	“(…) CESE – Curso de formação especializada em Educação Especial.”

	<b>*Outras</b>	P3	“(…) Desenvolvimento Infantil.”	1
		P7	“(…) licenciada em Línguas Estrangeiras, mais especificamente, sou intérprete-tradutora de Russo e Francês.”	1
	<u>Atualização face à Educação Especial</u>	P1	“(…) Nunca fiz relacionado com a Educação Especial.”	1
		P5	“(…) não me preparo de forma nenhuma pois não estou ligado diretamente ao Ensino Especial. (...)”	1
		P7	“(…) considero-me sem qualquer preparação para a Educação Especial. Sinto apenas ter a capacidade de escutar os colegas de Educação Especial nas reuniões que temos conjuntamente (...)”	1
	<b>*Nenhuma preparação</b>			
	<b>*Pesquisa autónoma</b>	P2	“(…) fazer pesquisa sobre as problemáticas com as quais trabalho.”	1
		P3	“Lendo, pesquisando na Internet (...)”	1
		P4	“A ir à Internet (...)”	1
	<b>*Ações de formação</b>	P2	“(…) Tento sempre fazer formações nas diversas áreas (...)”	1
		P3	“(…) frequentando formação.”	1
	<b>*Baseada na própria experiência</b> <b>*Com base na experiência dos colegas</b>	P5	“(…) baseio-me na experiência já adquirida anteriormente (...)”	1
		P4	“(…) a conversar com as técnicas e com a colega da UAM.”	1
		P6	“(…) procuro falar com os docentes que trabalham mais diretamente com os alunos para me inteirar das dificuldades e limitações (caso existam) dos alunos.”	1
		P1	“37 anos de serviço.”	1
	<b>Tempo de serviço</b>	P2	“(…) 20 anos de tempo de serviço, 14 dos quais em Educação Especial.”	1
		P3	“18 anos.”	1
		P4	“Tenho 20 mas deve estar agora a fazer os 21 anos.”	1
		P5	“33.”	1

		P6	“(…) 19 anos de serviço.”	1
		P7	“Creio que 28 anos, ou perto disso.”	1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Educação especial na organização e gestão do agrupamento	Regulamento interno	P1	“Sim, está lá bem explícito (...)”	3
			“(...) tem um capítulo dedicado a todo o funcionamento do ensino especial das duas unidades que temos aqui no agrupamento (...)”	
			“(...) também (regulamenta a educação especial) a nível do 1.º ciclo.”	
	<u>Mecanismos de monitorização e auto-regulação</u> *Reuniões	P2	“Sim, estabelece.”	1
		P3	“Sim, estabelece.”	1
		P2	“Sim, existem. Estes mecanismos são desenvolvidos através de reuniões com o diretor da escola e, ocasionalmente, com inspetores desta área.”	1
	*Fichas/Relatórios	P3	“(...) Existem de auto-regulação, só com as nossas reuniões a nível de Grupo é que vamos aferindo o que achamos estar melhor/pior e vamos alterando as nossas práticas. A nível de monitorização superior, neste momento, não há ninguém a nível regional e a nível distrital que nos possa dar uma ajuda, caso necessitemos (...)”	1
		P1	“(...) (as docentes de Educação Especial) fazem isso (através) de fichas (...)”	1
		P1	“Sim, (...) de relatórios. Depois faz-se a análise e a avaliação final. Sei que todos os anos elas (as docentes de Educação Especial) fazem isso.”	1



## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Organização do processo do aluno	<u>Referenciação</u>  *Origem	P1	“(…) os docentes dizem que têm uma criança que tem dificuldades (…)”	1
		P2	“(…) Este processo envolve várias etapas sendo a primeira a referenciação (…)”	5
			“(…) a responsabilidade da referenciação é do diretor de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos (…)”	
			“(…) (a responsabilidade da referenciação é) do professor titular de turma no 1º ciclo (…)”	
			“(…) Também pode ser o encarregado de educação (…)”	
			“(…) ou os serviços de saúde a fazê-lo. (…)”	
		P3	“(…) alguém se dá conta de alguma anomalia nalguma criança (…)”	1
		P4	“(…) O professor que tem o aluno(a) (…)”	1
		P5	“(…) os miúdos são sinalizados de alguma forma, ou pelo professor (…)”	4
			“(…) ou pelo psicólogo (…)”	
			“(…) ou pelo técnico de serviço social (…)”	
		P6	“(…) Depois de sinalizados, normalmente se houver tempo vai a Conselho de Turma mas antes fala-se com o professor de Ensino Especial (…)”	1
			“(…) Pelo que sei quando o conselho de turma deteta que há alunos com dificuldades de aprendizagem ou outras, é solicitado à equipa do Ensino Especial apoio (…)”	
		P7	“(…) No conselho de turma faz-se a referenciação e o pedido de avaliação do aluno (…)”	1
	*Modo	P1	“(…) elaboram umas fichas (…)”	2
			“(…) preenchem umas fichas de referenciação.”	

Organização do processo do aluno		P3	“ Há uma ficha de referênciação (...) “	1
		P4	“ (...) (o professor do aluno com problemas) pede o formulário, preenche-o (...) “	1
	<b>*Deferimento</b>	P3	“ (...) é enviada para o órgão de gestão e na direção deferem ou indeferem, consoante o caso.”	1
		P4	“ (...) envia-o para a Direção que homologa ou não (...) ”	1
		P5	“ (...) Esta referênciação carece da autorização do diretor da escola para que o aluno seja sujeito à avaliação. (...) “	1
		P7	“ (...) que é entregue pelo diretor de turma ao diretor da escola, que defere ou não (...) “	1
	<b><u>Avaliação</u></b> <b>*Intervenientes</b>	P1	“ (...) as nossas técnicas e as nossas docentes vão fazer uma avaliação (...) “	1
		P2	“ (...) De seguida a Coordenadora de Educação Especial entrega a respetiva referênciação à equipa multidisciplinar, para se proceder à avaliação do aluno (...) “	1
		P3	“ (...) Os outros casos (os deferidos são) (...) encaminhados para o grupo de Educação Especial (...) “	1
		P5	“ (...) Depois (...) o professor de Ensino Especial trata do assunto com os outros técnicos. (...) “	1
		P6	“ (...) é iniciado (pelos professores de Educação Especial) o processo que no final dita se o aluno irá ou não integrar o Ensino Especial.”	1
		P7	“ (...) Quando a proposta é deferida, é a mesma entregue à equipa de Ensino Especial, que inicia o processo de avaliação (...) “	1
			“ (...) a avaliação em que se procede à recolha de dados através do roteiro de avaliação (...) “	
	<b>*Forma</b>	P2	“ (...) Neste documento (roteiro de avaliação) enumeram-se as categorias a avaliar com base na CIF. (...) “	3
			“ (...) Depois de terminar o roteiro é elaborado o relatório técnico-pedagógico, onde consta a problemática do aluno e onde são descritos os resultados da avaliação psicológica e pedagógica (...) “	

Organização do processo do aluno		P3	“(…) O Grupo decide se estamos perante um caso que necessita de avaliação por referência à CIF ou apenas de uma avaliação (…) e algumas propostas de estratégias de intervenção (…)”	1
	*Encaminhamento	P2	“(…) Finalmente, é elaborado o Programa Educativo Individual do aluno. (…)”	2
			“(…) Este documento (PEI) é depois homologado pelo diretor do agrupamento e é aprovado em Conselho Pedagógico. (…)”	
		P7	“(…) Concluída a avaliação, o aluno passa a ser, ou não, abrangido pelo decreto-lei 3/2008. (…)”	2
			“(…) A partir daí iniciam-se as terapias, o apoio pedagógico, o ensino especializado (…)”	
	<u>Papel dos intervenientes</u>	P1	“No fundo, eu limito-me a ler e a deferir.”	1
	*Deferimento	P2	“(…) supervisionar as reuniões entre os vários técnicos, professores e encarregados de educação.”	1
	*Supervisionamento	P3	“(…) Como responsável de caso tenho que articular com os outros técnicos (…) para recolher todos os dados necessários à concretização dessa avaliação.”	1
		P5	“(…) é estar atento. (…) se houver algum caso que porventura se verifique que é necessário qualquer tipo de avaliação...faço.”	1
		P7	“Como elemento do conselho de turma, faço a minha avaliação do aluno, opino sobre as características e capacidades ou dificuldades do aluno e sobre o que considero mais benéfico para o aluno.”	1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Organização da resposta educativa	<u>Elaboração do PEI e do CEI</u>	P3	“Os diretores de turma (...)”	1
	*Diretores de turma	P3	“(...) os docentes de Educação Especial (...)”	1
	*Docentes de Educação Especial	P5	“(...) esse é um trabalho essencialmente dos professores do Ensino Especial (...)”	1
		P6	“Julgo que quem participa são os docentes do Ensino Especial (...)”	1
		P7	“(...) os professores de Educação Especial (...)”	1
	*Docentes do ensino regular	P5	“(...) em articulação connosco (professores do ensino regular) (...)”	2
			“(...) os professores das disciplinas também têm um papel muito importante a desempenhar (...)”	
	*Conselho de turma	P6	“(...) os professores do conselho de turma (das disciplinas envolvidas).”	1
		P7	“(...) o conselho de turma (...)”	1
	*Técnicos	P3	“(...) os técnicos que acompanham o aluno (...)”	5
			“(...) fisioterapeuta (...)”	
			“(...) terapeuta da fala (...)”	
			“(...) psicóloga (...)”	
			“(...) assistente social (...)”	
		P7	“(...) todos os técnicos envolvidos (...)”	1

Organização da resposta educativa	*Encarregados de educação	P3	“(…) o encarregado de educação (...)”	1
		P7	“(…) o encarregado de educação que se mantém a par de tudo o que está a ser elaborado.”	1
	*Equipa multidisciplinar	P4	“A equipa multidisciplinar.”	1
	<u>Existência de condições para a implementação dos apoios especializados</u>  *Sim	P1	“Sim, sim (...)”	1
		P2	“Sim, tem.”	1
		P3	“Até agora a nível de corpo docente, sim (...) mas (...) Tudo o que foi previsto e nos propomos a fazer (...) está a ser cumprido (...)”	1
		P4	“Sim, este agrupamento sim.”	1
		P5	“(…) parece-me que, de uma maneira geral, tem conseguido assegurar as condições necessárias (...)”	1
		P6	“Julgo que sim, dentro das suas limitações e de acordo com as suas disponibilidades.”	1
		P7	“Penso que sim e com muito empenho e preocupação.”	1
	*Não	P3	“(…) Não haverá as horas de apoio personalizado que determinada criança necessita (...)”	1
	<u>Atividades escolares e apoios terapêuticos</u>	P1	“Sim, sim. (...)”	1
		P2	“Sim, existe. (...)”	1
		P3	“Sim. (...)”	1
		P5	“Nota-se declaradamente que sim. (...)”	1
		P6	“Sem qualquer dúvida sim, pois em primeiro lugar está o melhor para o aluno. (...)”	1
	*Conciliação	P7	“Sim, há sempre a preocupação (...) tenta-se fazer sempre articulação (...)”	1
		P1	“(…) Toda a parte terapêutica, elas (as técnicas) aqui asseguram. (...)”	2

Organização da resposta educativa	*Modo		“(…) Realmente estes apoios todos têm sido dados aqui (no agrupamento) por forma a conciliar.”	
		P2	“(…) Para isso faz-se uma articulação entre os horários dos alunos e dos vários técnicos que prestam os apoios (….)”	1
		P4	“(…) faz parte do horário dos alunos com multideficiência.”	1
		P3	“(…) O horário dos nossos alunos da unidade (..) é feito, aluno a aluno, consoante as terapias que beneficia e as aulas de integração (...). É tudo feito em articulação.”	1
		P5	“(…) Há a preocupação, em termos globais, de fazer essa mesma gestão (do horário).”	1
		P7	“(…) Os horários destes apoios fora da escola são na sua maioria agendados com base nas atividades escolares (….)”	1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Recursos	<u>Existência de Recursos Materiais</u> *Suficientes	P1	“Sim, sim. Temos bastante.”	1
		P2	“Não posso afirmar que os recursos (...) materiais são insuficientes (...)”	1
		P3	“(...) Somos das poucas unidades do país, talvez, que do pouco façam muito. Porque os nossos meninos têm tudo! (...)”	1
		P4	“(...) dentro das possibilidades da direção, eles dão sempre resposta.”	1
	*Insuficientes	P4	“Não, há sempre falta de qualquer coisa mas (...)”	1
	<u>Existência de Recursos Humanos</u> *Suficientes	P2	“Não posso afirmar que os recursos, (...) humanos (...) são insuficientes (...)”	1
		P5	“(...) Eu diria que sim. No entanto, penso que os recursos podiam ser otimizados de outra forma.”	1
		P7	“Sim, dado que há uma equipa de educação especial e recursos humanos, talvez suficientes (...)”	1
		P2	“(...) mas seria muito melhor se dispuséssemos de mais alguns recursos humanos (...)”	1
	*Insuficientes	P3	“Este ano temo-nos debatido com a falta de recursos humanos (...) para assegurar os almoços (...)” “(...) Os recursos humanos são muito poucos (...)”	2
		P6	“(...) a nível de recursos humanos não, uma vez que os docentes colocados por vezes não conseguem dar resposta atempada aos casos existentes e aos novos (...)”	1
		P7	“(...) o Ministério da Educação não atribui o número suficiente de funcionários (...) as professoras abdicam até do seu tempo de almoço, (...) para acompanharem os alunos (...)”	1

<p><b><u>Organização e distribuição de recursos</u></b></p> <p><b>*Recursos humanos</b></p>	P1	“(…) o pessoal docente e não docente estão divididos pelas duas unidades, mais ou menos, equitativamente...”	1
	P3	“Com muita boa vontade! (...) (Os recursos humanos são muito poucos) (...)”	1
	P1	“(…) os materiais (...) (estão divididos pelas duas unidades, mais ou menos, equitativamente) (...)”	1
	P2	“(…) é feita de acordo com as necessidades que cada criança apresenta.”	1
	P3	“A nível de recursos materiais, (...) quando à necessidade de comprar alguma coisa, compra-se.”	1
	P5	“(…) Há uma preocupação de gerir de forma a que os miúdos possam beneficiar do que há para lhes oferecer (...)”	1
<p><b>*Recursos materiais</b></p>	P6	“Penso que a distribuição é feita em reunião de docentes.”	1



## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Práticas inclusivas	<u>Promocção da inclusão no contexto escolar</u> *Atitude dos adultos intervenientes	P2	“(…) devem ser respeitados e incluídos na escola regular (…)”	1
		P3	“(…) encarregados de educação aceitarem a problemática do seu educando. (…)”	4
			“(…) a mentalidade (dos professores do ensino regular) (…)”	
			“(…) a aceitação dos docentes do ensino regular (…)”	
			“(…) a consciencialização dos diretores de turma/ dos professores do 1.º ciclo de que (….) eles são os responsáveis pelos alunos (….)”	
		P6	“(…) o aluno se sentir bem na escola e sentir que todos ( (….) professores e auxiliares) desejam o melhor para ele.”	1
		P7	“(…) estabelecer contactos permanentes com o professor de Educação Especial (….)”	1
	*Aceitação entre pares	P3	“(…) interagir com todos os seus pares (….)”	1
		P4	“ A aceitação pelos pares.”	1
		P6	“(…) (o aluno se sentir bem na escola e sentir que todos (colegas, (…))) desejam o melhor para ele.”	1
		P7	“ Criar estratégias no sentido do aluno ser bem recebido pela turma (….) ”	1
	*Espaço físico	P5	“(…) é o bom senso. Cada miúdo é um miúdo. Há miúdos que são integráveis no contexto escolar e há outros que declaradamente não são integráveis. (….) pelo tipo de deficiência que têm, podem ter determinado tipo de necessidades que a escola nunca tem condições para lhe dar (….) ”	1
	*Material pedagógico	P7	“(…) produzir materiais de acordo com as dificuldades do aluno (….) ”	1

Práticas inclusivas	*Apoio individualizado	P7	“(…) dar apoio mais individualizado ao aluno (…)”	1
	*Legislação	P2	“(…) usufruir de todos os direitos legais (…)”	1
	*Funcionamento das unidades	P1	“(…) é a atividade que as unidades estão a realizar (…)”	1
	<u>Estratégias de inclusão em sala de aula</u>	P3	“No início do ano letivo, fazemos (docentes do Ensino Especial) sempre reuniões com os diretores de turma para os pôr ao corrente dos alunos que existem, dos problemas e capacidades dessa criança. (…)”	1
		P4	“Na primeira reunião de Conselho de Turma fazemos (docentes do Ensino Especial) sensibilização aos colegas (docentes do ensino regular) (…)”	1
	*Atitude dos adultos	P3	“(…) o GAAPF (…) tem dinamizado várias sessões nas turmas. (…)”	3
			“(…) E nós (docentes do Ensino Especial), também (sessões de sensibilização), conjuntamente com os diretores de turma em Oferta Complementar (…)”	
			“(…) Há a preocupação de fazer uma sessão de esclarecimento com a turma. (…)”	
	*Aceitação na turma	P4	“(…) o diretor de turma/ coordenador do processo faz também a sensibilização aos alunos nas aulas de Oferta Complementar.”	2
			“(…) uma das propostas em Oferta Complementar de uma das turmas, é (… ) virem à sala de multideficiência, (… ) ajudá-los.”	
	*Atividades	P5	“Todas as possíveis e imaginárias. (…)”	5
			“(…) as atividades que eu lhes posso dar, podem ser (… ) distintas daquelas que os colegas estão a fazer. (…)”	
			“(…) estratégias que se adequem às suas capacidades, de forma a que eles se possam sentir úteis, ou pelo menos o seu trabalho ser valorizado. (…)”	
			“(…) sempre que possível fazem o mesmo tipo de trabalhos que os outros alunos. (…)”	

Práticas inclusivas			“(…) os períodos de trabalho são sempre inferiores aos períodos de trabalho dos outros alunos. (...)”	
	P6		“Procuero não fazer distinção, caso seja possível, entre o que ele tem de fazer e o que os restantes colegas fazem. (...)”	1
	P7		“(…) deverão ser propostas pelo professor da Educação Especial aos professores do ensino regular, (...) (porque) não termos a formação adequada.”	1
	P1	*Da sala do ensino regular	“Sim, sim. Participam sempre nas atividades.”	1
	P2		“(…) participam sempre, respeitando, como é evidente, as suas capacidades e o seu grau de concretização em relação às mesmas. (...)”	1
	P3		“Sim, na maioria. (...)”	1
	P4		“Sim, nas disciplinas a que eles vão. (...)”	1
	P5		“Sim, no caso da minha turma concretamente, sim. (...)”	1
	P6		“Nas minhas aulas sim, nas tarefas individuais e nas de grupo. (...)”	1
	P7		“Sim (...)”	1
	P3		“(…) geralmente eles vão integrados na turma (atividades da escola). (...)”	1
	P5	*Da escola	“(…) a nível de toda a escola nós temos as chamadas Brigadas Verdes (...) Os dois miúdos com multideficiência que eu tenho na minha turma participaram (...) nessa atividade. (...)”	3
			“(…) Veem-se os miúdos a participar nas outras atividades. (...)”	
			“(…) Pelo menos há sempre uma preocupação, por parte das pessoas que estão na unidade, fazer com que eles participem nas atividades. (...)”	
	P6		“(…) nenhum aluno fica impossibilitado de participar se para tal mostrar interesse.”	1
	P7		“(…) e também noutras atividades da escola. (...)”	1
	P3	Áreas curriculares frequentadas	“(…) Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Física, Educação Musical e Oferta Complementar.”	1
	P4		“(…) às Expressões e Oferta Complementar.”	1
	P5		“As áreas das Expressões e Oferta Complementar.”	1

<b>Práticas inclusivas</b>		P6	“(…) as que estão relacionadas com a área das Expressões.”	1
		P7	“Nas áreas das Expressões.”	1
	<b><u>Acompanhamento pelos adultos</u></b>  <b><u>Nas aulas</u></b>  <b>*Sim</b>	P3	“Depende dos casos e do estado do aluno nesse determinado momento. (...)” “(…) Há outros dias em que está muito agitado e requer que vá a auxiliar ou vou eu (docente de Educação especial) com eles (...)” “(…) em Educação Visual e Educação Tecnológica (...) vai a auxiliar com eles para os ajudar. (...)”	3
		P4	“(…) Alguns alunos dos outros ciclos são acompanhados. (...)” “(…) (não são acompanhados) mas já tive (docente de Educação Especial) que ir (devido ao comportamento do aluno). (...)”	2
		P6	“(…) Se o aluno não revela autonomia suficiente para que tal aconteça, verifico que o mesmo é acompanhado por um adulto. (...)”	
		P7	“(…) Por vezes, eram (anos letivos anteriores). (...)”	
	<b>*Não</b>	P3	“(…) Há dias em que o aluno está mais calmo e pode ir para a aula de integração sozinho. (...)”	
		P4	“(…) Regra geral, os do 2.º ciclo não (...)” “(…) Um dos alunos do 3.º ciclo, estamos a tentar para que ele vá a tudo sozinho.”	2
		P5	“Na sala de aula, não. (...)”	
		P7	“(…) na disciplina de Educação Musical já nenhum aluno é acompanhado por nenhum adulto. (...)”	
	<b><u>Nos intervalos</u></b>  <b>*Sim</b>	P4	“(…) Nos intervalos, nós acompanhamo-los porque eles vão lanchar. (...)” “(…) Nós participamos porque é aí também que vemos a funcionalidade deles, se conseguem fazer sozinhos. (...)”	2
		P5	“(…) O outro (aluno A) não sei se está sempre com os professores da equipa. Ele está mais autónomo do que era mas como ele tem uma alimentação completamente distinta/própria, é provável que esteja (com a equipa). (...)”	
		P4	“(…) Uns, a turma às vezes procura-os (...)” “(…) outros brincam entre si. (...)”	2

<b>Práticas inclusivas</b>	<b>Articulação entre os docentes</b>  <b>*Existência</b>	P3	“Em alguns casos, existe. (...)”	3
			“ (...) a nível de 2.º e 3.º ciclos é muito fácil e há essa articulação. (...)”	
			“ (...) Geralmente articula-se com o diretor de turma (...)”	
		P4	“Alguns professores, nem todos (...)”	1
		P5	“Sim, de uma maneira geral sim. (...)”	1
		P6	“Caso seja necessário há articulação entre os docentes (...)”	1
		P7	“Sim, creio existir essa articulação. (...)”	1
	<b>*Modo</b>	P3	“ (...) Informalmente há contactos diários, periódicos, quando é necessário (...)”	1
		P4	“ (...) Em pequenos momentos, vamos planeando (...)”	1
		P5	“ (...) Normalmente, temos o espaço formal. Aproveitamos os Conselhos de Turma (...)”	2
			“ (...) Depois temos os espaços informais na escola, os professores estão em contacto. (...)”	
		P6	“ (...) sendo mesmo elaborada em pequenas reuniões (...)”	1
		P7	“ (...) nos conselhos de turma (...)”	1
		P3	“ (...) para saber que tipo de atividades é que podem ser desenvolvidas nos tempos letivos em que o aluno vai estar presente na turma. (...)”	1
	<b>*Necessidade</b>	P4	“ (...) as atividades que queremos desenvolver com o aluno e com a turma. (...)”	1
		P5	“ (...) para organizar essas atividades. (...)”	1
		P6	“ (...) onde se debatem as atividades e a forma como as mesmas serão abordadas.”	1
		P3	“Eles são avaliados qualitativamente. (...)”	1
	<b>Avaliação dos alunos</b>  <b>*Tipo</b>	P4	“A avaliação destes alunos é qualitativa (...)”	1
		P6	“ (...) (o professor) atribui uma nota qualitativa. (...)”	1
		P7	“Quando o aluno tem CEI, os docentes das disciplinas frequentadas pelo aluno vão atribuir a menção qualitativa (...)”	1
		P3	“ (...) Eles têm os mesmo momentos de avaliação que os outros. (...)”	1

<b>Práticas inclusivas</b>	<b>* Momentos</b>	P4	“(…) Também fazemos reuniões com as técnicas, em determinados momentos, para aferirmos como é que as crianças estão (...)”	1
	<b>* Parâmetros</b>	P3	“(…) A avaliação é que tem parâmetros diferentes. (...)”	3
			“(…) é conforme o que está definido no seu Programa Educativo Individual. (...)”	
			“(…) Difere de caso para caso. (...)”	
		P5	“(…) é feito com critérios muito próprios e adequados às características do miúdo (...)”	3
			“(…) de acordo com o que está estipulado e escrito nos documentos (...)”	
			“(…) com o que foi falado com os professores de Ensino Especial. (...)”	
		P7	“(…) Se o aluno tem PEI, a sua avaliação faz-se com base nas adequações curriculares (...)”	1
	<b>* Conteúdo</b>	P4	“(…) Nós avaliamos o aluno através do caderno diário, no qual apontamos tudo: comportamentos, a avaliação ao nível do Português: a leitura, a escrita. (...)”	1
		P6	“(…) com base no trabalho desenvolvido pelo aluno (...)”	1
		P7	“(…) com base no seu comportamento (...)”	2
			“(…) corresponde ao desempenho do aluno (...)”	
	<b>* Registo</b>	P7	“(…) Nas outras áreas, como por exemplo, jardinagem, a avaliação é feita em documentos/grelhas próprios. (...)”	1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Resposta educativa do agrupamento para alunos com multideficiência				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Implementação e funcionamento da UAM	<u>Existência da UAM no agrupamento</u>  *Opinião positiva	P1	“(…) Acho que as unidades são mais que necessárias. (…)”	1
		P2	“(…) é muito positiva.;	1
		P3	“(…) eu sou apologista que crianças com limitações graves a nível motor e intelectual não estão a fazer nada numa turma regular. (….) (frequentam a unidade e) têm a mesma o seu momento com a turma. (….)”	2
			“(…) acredito que é o melhor. (….)”	
		P4	“(…) Por outro lado, considero que estão mais protegidos e também se consegue a integração. (….)”	1
	*Opinião menos positiva	P5	“(…) Só posso ter uma boa opinião (….)”	2
			“(…) na maioria penso que é positiva (….)”	
		P6	“Face ao aumento dos alunos com necessidades educativas especiais, a existência da UAM é uma mais-valia para todos, docentes e alunos.”	1
	*Benefícios	P7	“É absolutamente necessária (….)”	2
			“(…) É uma unidade importantíssima no nosso agrupamento. (….)”	
		P4	“Por um lado, acho que os miúdos estão mais à parte, (….) não estão tão incluídos.	1
			“(…) estão integrados num ambiente escolar que lhes é bastante favorável em todas as áreas (….)”	
		P2	“(…) inclusão destas crianças na escola regular (….)”	6
			“(…) interação de forma muito satisfatória com os alunos ditos normais, podendo aprender muito com eles (….)”	

			<p>“(…) ajudam os outros a perceber e a respeitar a diferença (…)</p> <p>“(…) recebem vários estímulos dentro da comunidade educativa que os ajudam no seu desenvolvimento pessoal e social (…).”</p> <p>“(…) aquisição de competências que lhes permite obter uma satisfação pessoal tanto dentro da escola como fora dela.”</p>		
		P3	<p>“(…) os meninos sentem-se bem nas unidades. São felizes! (…)</p> <p>“(…) atividades específicas (…)</p> <p>“(…) ser autónomos na sua vida quotidiana (…)</p> <p>“(…) de desenvolver outro tipo de tarefas que numa sala de aula é quase impossível desenvolver (…)</p> <p>“(…) nunca deixamos (na unidade) de valorizar a leitura, a escrita, a parte académica (…)</p> <p>“(…) priorizamos a autonomia do indivíduo (…)</p> <p>“(…) as grandes aprendizagens são feitas na unidade. (…)</p>	7	
		P5	<p>“(…) contribuído para a integração (social) dos meninos de uma forma muito discreta. (…)</p> <p>“(…) Os miúdos estão na escola e são aceites. (…)</p>	2	
		P7	<p>“(…) apoio aos alunos. (…)</p> <p>“(…) Fundamental nas suas vidas, no seu crescimento, para as suas aprendizagens.”</p>	2	
		P1	<p>“(…) Ter pessoal suficiente especializado dentro desta área. (…)</p> <p>“(…) O pessoal também ter vocação para as funções que está a desempenhar devido às características dos alunos. (…)</p>	1	
	<b>Aspetos essenciais para a sua implementação e funcionamento</b>	P2	<p>“(…) se tenha algum conhecimento sobre o funcionamento de uma unidade de ensino especializado (…)</p> <p>“(…) para que se possam disponibilizar todos os recursos materiais e humanos necessários (…)</p> <p>“(…) estabelecer protocolos com diversas entidades para que os alunos que frequentam esta unidade desenvolvam os seus PIT’s.”</p>	3	



	P3	“(…) A nível escolar, todos os docentes deviam ter conhecimento do trabalho que é desenvolvido nas unidades. (...)”	3
		“(…) uma grande abertura com o órgão de gestão e vice-versa (...)”	
		“(…) diálogo constante (...) é extremamente importante. Isso facilita a organização (...)”	
	P4	“(…) unidades não podem funcionar sem os técnicos (...)”	3
		“(…) o apoio do Conselho Executivo (...)”	
		“(…) a participação dos pais também é muito importante. (...)”	
	P5	“(…) a gestão rígida que as escolas têm tem que ser um pouco “deixada de lado” e que dê alguma “margem de manobra” a quem coordena as unidades para que possam ter espaço para fazer a gestão dos tempos e das atividades de outra forma (...)”	2
<b>Principais objetivos</b>		“(…) a articulação entre quem coordena a unidade e a Direção Executiva. (...)”	
	P6	“(…) Detetar as verdadeiras dificuldades dos alunos o mais cedo possível (...)”	1
	P7	“(…) É fundamental conhecer as características do aluno e, com base nisso, ter cuidado com a distribuição de serviço. (...)”	1
	P3	“(…) fazer com que as crianças se sintam felizes e bem. (...)”	3
		“(…) crianças felizes e o mais autónomas possível. (...)”	
		“(…) Que se saibam comportar a nível social, o mais normal possível. (...)”	
	P4	“(…) transição para a vida ativa (...)”	2
		“(…) a funcionalidade, que eles se consigam “desenrascar” lá fora. (...)”	
	P5	“(…) é a integração dos alunos na comunidade escolar (...)”	2
	P6	“(…) os alunos se sintam bem no ambiente e na comunidade escolar. (...)”	2
		“(…) Ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades (...)”	
	P7	“(…) tornar os alunos mais autónomos. (...)”	2
		“Incluir (...)”	

			“(…) preparar para a vida.”	
--	--	--	-----------------------------	--

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: A comunidade envolvente				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Envolvimento da comunidade (pais, professores, instituições, etc.)	<u>Papel dos encarregados de educação</u> *Ativo	P1	“(…) a maior parte deles são ativos.”	1
		P2	“(…) a maioria (...) participa de forma ativa (...)”	1
		P3	“(…) Os pais dos nossos meninos que não são de etnia são uma minoria, mas são muito colaborativos e muito pró-ativos connosco.”	1
		P5	“(…)Parto do pressuposto que os encarregados de educação estão “por detrás” do processo. (...)”	1
		P1	“... Pode haver um caso ou outro, são aqueles casos muito complicados da parte dos pais...”	1
	*Passivo	P3	“Os nossos alunos são, na sua maioria, alunos de etnia e o papel dos pais é pouco ativo.”	1
		P4	“Acho que não! Já tivemos uma mãe que era muito ativa mas já faleceu.”	1
		P5	“Eu nem conheço os pais dos alunos porque eles nunca vieram às reuniões.”	1
		P2	“Sim, já houve necessidade disso (...)”	1
	Necessidade de programas de sensibilização / atividades de formação	P3	“Já sentiu. (...)”	1
		P4	“Sim, já. (...)”	1
		P7	“Junto dos professores (já houve) porque existe sensibilidade...”	1

	<b>Parcerias</b>	P1	“Tem. (...)”	1
		P2	“Sim, o agrupamento tem parcerias (...)”	1
		P3	“Temos (...)”	1
		P4	“O agrupamento tem. (...)”	1
		P5	“Acho que sim. (...)”	1
		P6	Tendo em atenção algumas atividades que os alunos realizam deve ter (...)”	1
		P7	“Sim, existe parceria (...)”	1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Processo de inclusão				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Facilitadores e barreiras	<u>Principais facilitadores</u>	P1	“(…) os professores (...)”	2
	*Recursos humanos		“(…) o pessoal auxiliar dentro da sala (...)”	
	*Recursos materiais	P2	“Em relação aos materiais pedagógicos (...) os docentes elaboram materiais para estes alunos.”	1
		P4	“As tecnologias (...)”	1
		P2	“(…) a atitude dos docentes (...)”	3
			“(…) (a atitude dos) alunos (...)”	
			“(…) (a atitude do) pessoal auxiliar (...)”	
	* Atitude da comunidade educativa	P3	“(…) o nosso órgão de gestão que está sempre aberto a tudo o que o grupo de educação especial propõe.”	3
			“(…) E ainda termos, embora poucos, do ensino regular muito conscienciosos que, embora não tenham grande formação na área são muito disponíveis para.”	
			“(…) Os pais estarem connosco (...)”	
			“A participação dos pais (...)”	
		P4	“(…) os colegas da turma onde está inserido o aluno (...)”	1
		P6	“(…) os colegas da turma onde está inserido o aluno (...)”	1
		P7	“A forma como o aluno deverá ser recebido na turma (...)”	1
	* Ambiente escolar	P1	“A nível do ambiente escolar, aqui eles são bem recebidos (...)”	1
	* Acessibilidades	P2	“(…) a maior parte das escolas que fazem parte deste agrupamento estão adaptadas a este tipo de alunos (...)”	1

Facilitadores e barreiras	*Parcerias	P3	“As parcerias com as instituições comunitárias (...)”	1
	<u>Principais barreiras</u>			
Facilitadores e barreiras	*Recursos humanos insuficientes	P3	“ (...) poucos docentes (...)”	3
			“ (...)” “ (poucos) auxiliares (...)”	
			“ (...) e a redução dos recursos humanos (...)”	
	*Verbas	P1	“ Não há verbas para isto (...)”	1
		P2	“ (...) a falta de sensibilidade por parte de alguns docentes do ensino regular (...)”	1
	*Atitude/mentalidade da comunidade educativa (docentes, pais, funcionários, alunos, etc.)	P3	“ (...) não haver mais docentes do ensino regular a colaborar (...)”	2
			“ (...) a mentalidade de muita gente (...)”	
		P4	“Não ser aceite pelos pares, principalmente a partir do 3.º ciclo.”	1
		P5	“ (...) são os preconceitos (...)”	4
			“ (...) E estou a falar de pré-conceitos dos alunos mas, (...)”	
			“ (...) dos professores também (...)”	
	*Elevado número de alunos ao abrigo do decreto-lei 3/2008		“ (...) dos adultos (...)”	1
		P6	“ (...) a não-aceitação por parte do grupo turma (...)”	
		P7	“ (...) e os encarregados de educação/pais.”	
		P3	“ (...) o aumento do número de alunos (...)”	1
Facilitadores e barreiras	*Dificuldades inerentes à deficiência	P6	“O elevado número de alunos para cada docente (...)”	1
		P6	“As dificuldades dos alunos (...)”	1
	*Acessibilidades	P1	“ (...) acessibilidades para estas crianças multideficientes. (...)”	3

Facilitadores e barreiras			“ Não temos elevadores (...) ” “	
			“ (...) as rampas são muito reduzidas (...) ”	
	P7		“As barreiras físicas (...) ”	1
	P1		“É uma necessidade mas depende de verbas (...) ”	1
	P2		“Estou convencida que isso futuramente irá acontecer. “	1
	P4		“ (...) tentamos (...) ”	1
			“Irá conseguir ultrapassar este obstáculo (...) ”	
	P5		“ (...) os pré-conceitos vão sendo eliminados à medida que os processos avançam.”	3
			“Estamos a falar de questões culturais e estas mudanças só se conseguem com muito tempo.”	
	P7		“Sim, sendo um imperativo a mudança de mentalidades.”	1
	P3		“Aqueles que se referem à parte humana, à mudança de mentalidades, é difícil.”	2
			“A nível de recursos humanos cada vez vão cortando mais (...) ”	
	P6		“Face ao que se tem verificado nos últimos tempos (diminuição no número de docentes, na diminuição de horas), julgo que não, (...) ”	1

## ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

DOMÍNIO: Processo de inclusão				
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PART.	UNIDADES DE REGISTO	FREQ.
Diferenças entre currículo formal e informal	<u>Existência</u>  *Sim	P3	“Sim, bastante.”	3
			“ (...) informalmente, além do que está no papel, às vezes acabamos por traçar outros caminhos (...)”	
			“ (...) o que está no papel (currículo formal) pouco tem a ver (...) “	
		P5	“ (...) Há diferenças entre o currículo formal e informal (...) ”	1
	*Não	P6	“ (...) a não ser que as dificuldades apresentadas pelo aluno a isso obrigue.”	1
		P7	“Sim, obrigatoriamente, necessariamente, (...) ”	1
		P3	“Porque a nível de conteúdos e de áreas acabam por ser as mesmas que trabalhamos a nível formal e informal.”	1
		P4	“Dentro das limitações tenta-se pôr tudo em prática (...)”	1
		P6	“Na minha área (Educação Física) não (...) “	1

## **ANEXO**

---



Anexo I – Plano anual de atividades (excerto)

Departamento: Grupo de Educação Especial							
1º Período	Objetivos/competências	Atividades	Intervenientes	Recursos Materiais	Calendarização	Estimativa de Custos	Avaliação
- Lançamento do ano lectivo - O Regresso às Aulas; - Horários de alunos com Currículo Especifico Individual e Plano de Transição para a Vida Ativa - Horários de Assistentes operacionais	- Sensibilizar todo o corpo docente para uma intervenção pedagógica eficaz com os alunos com NEE  - Articular e fornecer, aos docentes do ensino regular e com o pessoal não docente dando informação relacionada com os alunos a apoiar. - Participar na	- Participar em todas as reuniões com os diretores de turma para dar conhecimento aos colegas da atividade a desenvolver pelo grupo de educação especial e sensibilizá-los para uma intervenção inclusiva junto dos alunos com NEE.  - Fazer, com todos os diretores de turma uma breve apresentação dos alunos com NEE, esclarecendo as problemáticas de cada um, bem como a forma de intervenção mais adequada para cada aluno. Acompanhá-los na implementação e desenvolvimento dos PEIs.	- Direção - Diretores de Turma - Grupo de Educação Especial - Parceiros sociais - Docentes do Regular; - Técnicos; - Assistentes Operacionais. - Enc. De Educação  - docentes de	- Processos dos alunos  - Impressos criados pelo Grupo De Educação Especial;  - Todos os materiais disponibilizad os pelas escolas.	Setembro/ outubro          <b>Ao longo de todo o ano letivo</b>		

<p>- Adequações Curriculares Individuais e Currículos Específicos Individuais</p> <p>-</p> <p>Referenciações ao abrigo do decreto-lei 3/2008.</p> <p>- Festividades: 5 de Outubro Dia Mundial da Alimentação</p>	<p>elaboração dos horários dos alunos com CEI e com PIT;</p> <p>- Colaborar na elaboração dos horários das tarefas que acompanham alunos com NEE.</p> <p>- Colaborar na elaboração das Adequações Curriculares e Currículos Específicos Individuais;</p> <p>- Participar nas</p>	<p>-Prestar apoio específico/individualizado, em contexto inclusivo, de acordo com a problemática do aluno: - sala de ensino regular; unidades especializadas; desenvolvimento de competências académicas funcionais e sociais; Dinamizar os currículos específicos</p> <p>- Reunir com os encarregados de Educação para definir as metas a atingir para o presente ano letivo. E apoiá-los e orientá-los no processo educativo dos seus educandos, promovendo a sua participação ativa</p> <p>- Elaboração dos horários dos</p>	<p>educação especial</p> <p>- docentes do ensino regular</p> <p>-encarregados de educação</p> <p>- Direção da escola</p> <p>- entidades</p>	<p>- Setembro</p> <p>- Ao longo de todo o período.</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	--

S. Martinho Halloween Natal	Comemorações de dias especiais/festivos. - Avaliar novas referências de alunos que chegam ao grupo. - Realizar atividades adaptadas ao perfil de funcionalidade de cada a aluno. - Participar na avaliação dos alunos com NEE; - Realizar sessões de hidroterapia	alunos de currículo específico individual e dos que têm Plano de Transição para a Vida Activa, conjuntamente com a Direcção do Agrupamento e com os Directores de Turma (2º/3º ciclos), de forma a conseguir integrar todos os alunos em actividades práticas, na escola e/ou na comunidade. - Implementação/ monitorização dos Planos Individuais de Transição (PIT) em articulação com a escola e parceiros sociais. - Elaboração de horários de assistentes operacionais	loais  Docentes de educação especial  Técnicos  Docentes de educação especial	- Ao longo de todo o período.  Setembro  outubro  <b>Ao longo de todo o ano letivo</b>		
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Hidroterapia	hipoterapia	afectas às unidades Especializadas.  - Elaboração dos currículos específicos individuais e das adequações curriculares individuais  - Avaliação Técnico-Pedagógica de alunos com base no D.L.3/2008 num processo conjunto com os técnicos e docentes do regular.  - Integrar todas as atividades, relacionadas com dias festivos, desenvolvidas nas escolas onde estão inseridos os alunos com NEE	Docentes do Ensino Regular Assistentes Operacionais Técnicos	Disponibilizar os pela câmara	Verba atribuída pelo gabinete de
	- Realizar sessões de psicomotricidade  - Realizar sessões de musicoterapia				
	Realizar sessões de Reabilitação físico motora  Treinos de Boccia				

Hipoterapia	Realizar atividades práticas em contato com a natureza	- Realização de atividades e construção de materiais diferenciados e adaptados ao perfil de funcionalidade de cada aluno		municipal de [REDACTED]	semanalmente ao longo de todo o ano letivo	gestão financeira às unidades especializadas  Verba atribuída pela câmara municipal (5uros por sessão e por cada aluno)  Sem custos	
Psicomotricidad e		- Decidir-se em grupo disciplinar quais os alunos que poderão vir a ser alvo da Educação Especial ou sujeitos a avaliação técnico pedagógica com base na CIF.	Docentes de educação especial  Assistentes operacionais  Fisioterapeuta	Sala de fisioterapia do Agrupamento Salas das Unidades	semanalmente ao longo de todo o ano letivo	Sem custos	
Musicoterapia				Ginásio	semanalmente ao longo de todo o ano letivo	Ginásio pago pela escola à câmara municipal de [REDACTED]	
Reabilitação Fisico motora		- Os alunos afetos às Unidades especializadas realizam sessões de hidroterapia para desenvolve a motricidade global, a tenção concentração e a afetividade.		Ginásio			





Desporto Escolar		<p>- Os alunos afectos às Unidades especializadas realizam sessões de hipoterapia importantes para corrigir posturas e estabelecer afetos.</p>	Prof. De Ed. Musical		<p>semanalmente ao longo de todo o ano letivo</p>	Ginásio pago pela escola à câmara municipal de [REDACTED]	
Horta Pedagógica		<p>- Os alunos afectos às Unidades especializadas realizam sessões de psicomotricidade para desenvolver a motricidade global, funções mentais, afetivas, relacionais e cognitivas.</p> <p>Os alunos afectos às Unidades especializadas realizam sessões de psicomotricidade, facilitando o processo criativo conducente à auto-compreensão.</p> <p>Desenvolver a autonomia e o</p>	<p>Fisiterapeuta</p> <p>Prof. Ed. física</p> <p>Docentes de educação especial</p> <p>Assistentes operacionais</p>	<p>Espaço exterior da escola EB2,3 de [REDACTED]</p>	<p>semanalmente ao longo de todo o ano letivo</p> <p>semanalmente ao longo de todo o ano letivo</p> <p>semanalmente ao longo de todo o ano letivo</p>	Sem custos	



Departamento: Grupo de Educação Especial								
2º Período	Projetos	Objetivos/competências	Atividades	Intervenientes	Recursos Materiais	Calendarização	Estimativa de Custos	Avaliação
- <b>Festividades:</b> · Dia de Reis · Dia de S. Valentim · Carnaval · Dia do Pai · Dia Mundial da Floresta · Páscoa  - Avaliações técnico-pedagógicas  - Avaliação trimestral	- Participar e colaborar nas comemorações de dias festivos;  - Realizar adaptadas aos perfis de funcionalidades dos alunos.  - Avaliar novas referências de alunos para o REE  - Participar na avaliação dos alunos com NEE;  - Participar numa vista de estudo – a definir	- Integrar todas as atividades festivas desenvolvidas nas escolas onde estão inseridos os alunos com NEE.  - Atividades adaptadas aos alunos com NEE.  - Avaliação Técnico-Pedagógica de alunos com base no D.L.3/2008 num processo conjunto com os técnicos e docentes do regular.  - O grupo de Educação Especial participa nos	- Docentes de Educação Especial;  - Docentes do Regular; -Assistentes operacionais/tarefeiras;.  - Técnicos - Enc. Educação	- Todos os materiais disponibiliza dos pelas escolas.  - Impressos elaborados pelo Grupo de Educação Especial.  - Modelo de relatório criado pelo Grupo de Educação Especial	- Ao longo de todo o 2º período.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              <			



- <b>Visita de Estudo</b>		momentos de avaliação dos alunos com NEE elaborando o relatório de final de período;  - Os alunos integrados nas unidades especializadas realizarão uma visita de estudo – a definir.	Docentes de Educação Especial; -Assistentes operacionais/tarefeiras;. - Técnicos	- Guião da Visita de estudo a elaborar pelos docentes de educação especial	Final de 2º período	<b>500Euros</b>	
---------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	---------------------	-----------------	--

Departamento: Grupo de Educação Especial						
3º Período						
Projetos	Objetivos/competências	Atividades	Intervenientes	Recursos Materiais	Calendarização	Estimativa de Custos
<b>Festividades:</b> . Dia da Mãe . Dia da Criança . Final de ano letivo	 - Participar e colaborar nas comemorações de dias festivos;  - Avaliar novas referências de alunos para o REE;	- Integrar todas as atividades festivas desenvolvidas nas escolas onde estão inseridos os alunos com NEE.  - Avaliação Técnico-Pedagógica	- Grupo de Educação Especial;  - Docentes do Regular; - Assistentes operacionais/	 - Material diverso;  - Testes de avaliação (vários) -cadernos/trabalhos de	 - Ao longo do 3º período.  - Sempre que necessário –	

- Avaliações técnico-pedagógicas	- Colaborar nas atividades de final de ano.	de alunos com base no D.L.3/2008 num processo conjunto com os técnicos do Agrupamento, os professores do regular e enc. de educação. aluno e outros especialistas	tarefeiras; - Direção - Técnicos - Enc. Educação	alunos. - Impressos criados pelo Grupo De Educação Especial;	ao longo de todo o período;	
- Exposição de trabalhos	- Participar na avaliação dos alunos com NEE; - Elaborar os relatórios circunstanciados de todos os alunos de REE;	-Realização de uma exposição de trabalhos elaborados pelos alunos com NEE, integradas nas atividades de final de ano.				
- Avaliação trimestral;	- Rever e elaborar PEIs	- O grupo de Educação Especial participa nos momentos de avaliação dos alunos com NEE elaborando o				
- Relatórios Circunstanciados						
- PEIs						

		relatório de final de período (relatório Circunstanciado de final de ano lectivo).	- Conselho Pedagógico			
		- O grupo de Educação Especial participa na revisão e elaboração de PEIs de alunos que mudam de ciclo e/ou que a sua situação o justifique				

Departamento: BIBLIOTECA						
Projetos	Objetivos	Atividades	Intervenientes	Recursos Materiais	Calendarização	Estimativa de Custos
<b>DIA DA BE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover atividades que contribuam para a valorização da cultura escolar de forma a combater dificuldades de integração;</li> <li>-Reforçar o valor do livro e da biblioteca junto dos alunos;</li> <li>-Compreender como se organiza a Biblioteca;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposição de livros na BE;</li> <li>- Distribuição de um folheto sobre o DIA das BIBLIOTECAS</li> <li>- Projeção de um filme sobre atividades realizadas em 12/13, na sala de convívio e na BE</li> </ul>	Equipa BE Alunos 7º A	Folheto Computador	- 28/10/13	-sem custos
						Relatório trimestral a apresentar no CP.

<b>PAA da BE</b>	-Promover a leitura.  - Adequar os objetivos da BE ao PE, ao PAA do agrupamento.  - Desenvolver uma ação sistemática na promoção de obras literárias e na promoção de autores portugueses; - Incentivar o gosto pela leitura.	- Elaboração do PAA de acordo com o PE do agrupamento; - O PB tem assento no CP e participa na elaboração dos diferentes documentos. - Recolha de dados e tratamento estatístico dos mesmos para apuramento das obras mais requisitadas e dos leitores (alunos / adultos) mais assíduos; - Afixação de resultados (trimestralmente).	- PB; - Órgãos de adm/gestão; - Equipa BE.	- Computador	- set/out 2013	-sem custos	Relatório trimestral a apresentar no CP.
<b>TOP LIVRO</b> <b>TOP LEITOR</b>			- Equipa BE; - AO; - Jovens; - Adultos.	- GIB.	-Setembro/12	- Sem custos.	Registo de empréstimos GIB; Afixação de Resultados.
<b>EXPOBIBLIOTECA</b>	- Divulgar ilustrações/outros trabalhos feitos pelos alunos;  - Compreender o significado histórico e religioso/profano de determinadas datas ou quadras; - Valorizar e preservar tradições; - Promover o gosto pela leitura e pela escrita.	- Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos.  - Natal: montagem de uma árvore com mensagens produzidos pelos alunos - Dia Mundial da Saúde Oral: leitura do livro “Sorriso de Estrela” - Dia Internacional da Poesia- Exposição na BE de pequenas biografias e poemas de poetas portugueses e de trabalhos	- Alunos; - Equipa BE; - A.O.	- Placar; - A grafador...	- Ao longo do ano letivo.	- Sem custos.	Atas BE; Relatório trimestral a apresentar no CP.
<b>A COMEMORAR TAMBEM SE APRENDE</b>			- PB; - Equipa BE; - AO; - Alunos 2º e 3º ciclos; - Profs. de LP	- Folhas; - Cartolinas; - Impressora; - Computador -Outros materiais	25/11 a 6/12/2013 20/03/2013 21/03/2014	-Sem custos	Atas da BE; Relatório trimestral.

<b>O LIVRO DO MÊS</b> <b>O AUTOR DO MÊS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver uma ação sistemática na promoção de obras literárias, em especial de autores portugueses.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afixação na vitrina exterior da BE da imagem da capa do livro selecionado</li> <li>- Divulgação de informação no blogue da BE;</li> <li>- Afixação na vitrina exterior de uma pequena biografia do autor e exposição do livro na BE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa BE;</li> <li>- A.O.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Folhas</li> <li>-...</li> </ul>	-De outubro a junho 2014	-Sem custos	Atas da BE; Relatório trimestral.
<b>BIBLIOTECA AMIGA, CONTA-NOS UMA HISTÓRIA!</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e com a leitura;</li> <li>- Colaborar ativamente com os docentes na construção de estratégias/atividades que melhorem as competências dos alunos ao nível da leitura e da literacia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de histórias adequadas às faixas etárias dos alunos do 1º ciclo e pré-escolar na BE, (mediante marcação) continuando as deslocações mensais às escolas de Santo Amador e Sobral da Adiça;</li> <li>- Realização de uma actividade lúdica após a leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PB.</li> <li>- Alunos;</li> <li>- A.O.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Scanner;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Conjuntos PNL/títulos propostos nas metas;</li> <li>- Papel;</li> <li>- Tinteiros;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Projetor.</li> </ul>	-De outª 2013 a maio 2014	-Sem custos	Atas da BE; Relatório BE.
<b>AS TIC NA BE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisar informação na Internet de acordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de sessões de 100m. com as turmas de</li> </ul>					

<b>BIBLIOBLOG</b>	<p>com objetivos específicos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um novo documento, ou usar um modelo de documento já existente, com o formato e apresentação adequados ao fim proposto.</li> </ul> <p>Produzir instrumentos de divulgação da coleção e informar sobre atividades da BE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter atualizado o blogue.</li> </ul>	<p>2ºciclo: 5ºano, audição de duas fábulas de Esopo, e preenchimento de um questionário em folha <i>word</i> sobre o texto; 6º ano, audição de um conto de Grimm seguida da atividade de preenchimento de ficha de leitura. Trabalho a pares.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração e seleção de materiais pela equipa da BE;</li> <li>- Publicação de materiais de interesse para a comunidade educativa.</li> </ul>	<p>Profs LP PB Alunos de 2º ciclo</p>	<p>- Computador - Projétor.</p>	outº 2013	-Sem custos	Registo de observação das competências TIC dos alunos; Atas BE Relatório BE
<b>ESPECIALBE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar a leitura em ambientes digitais.</li> <li>- Colaborar com os docentes do apoio educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de sessões mensais com as salas de Ensino Estruturado e Especializado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa da BE;</li> <li>- Alunos e profs. envolvidos.</li> </ul>	<p>- Computador - Scanner</p>	- Ao longo do ano letivo	-Sem custos	Relatório BE
<b>A BE nos PROJETOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar os docentes no desenvolvimento de projetos e clubes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A BE disponibiliza documentação para os vários projetos e participa ativamente no Eco escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- PB;</li> <li>- Profs e alunos do Ensino Especial.</li> </ul>	<p>- Livros - Computador - Projétor</p>	- outubro de 2012 a maio de 2013.	- Sem custos	Atas da BE. Referências à BE nas planificações dos SAE;
<b>O PROBLEMA DO MÊS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar com os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dinamização do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa BE;</li> <li>- Docentes envolvidos.</li> <li>- Coord. dos projetos;</li> </ul>	<p>- Livros - Outros a definir</p>	- Ao longo do ano letivo.	- Sem custos	Ao longo do ano letivo; Relatório da BE.

<b>A BE FORMA</b>	docentes de matemática na construção de estratégias que visem o sucesso.	“Problema do mês”.	- Equipa BE - Profs. de Mat. - Alunos	- Placar - Folhas - Diplomas - Prémios a atribuir	- Ao longo do ano letivo.	- 90€	- Atas BE - Relatório trimestral
	- Promover uma ação de formação para docentes na área das tecnologias digitais;	- Dinamização de uma ação de formação na área das tecnologias da informação.	- PB; - Docentes inscritos.	- Computador - Projetor;	2º período	- Sem custos	PAA; Trabalhos dos alunos; Relatórios trimestrais; Atas de CP.
<b>SEMANA DA LEITURA</b>  Tema: <i>A Língua Portuguesa</i>	- Promover atividades que contribuam para a valorização da cultura escolar; - Reforçar o valor do livro e da biblioteca junto dos alunos; - Compreender como se organiza a Biblioteca; - Promover a leitura.	- Realização de atividades lúdicas que promovam o gosto pela leitura e o reconhecimento da BE como espaço de cultura e lazer: - “Caça ao livro” ; - Leitura simultânea; - Atelier de escrita criativa; - Contos e histórias; - ...	- Equipa BE - AO - Profs de LP - Alunos - Outros	- Lápis - Canetas - Folhas - Cartolinas - Outros materiais a definir	17 a 21 de março 2014	30€	Atas da BE. Ata CP Relatório trimestral
	- Divulgar de atividades desenvolvidas em contexto escolar;	- Realização de um concurso dirigido aos alunos do 3º ciclo para criação do	- Equipa BE - Alunos	- Computador - Scanner	Final dos 1º, 2º e 3º	30 € (prémios)	Atas do CP; Atas da BE.

<b>SABE</b>	- Estabelecer um elo de ligação entre a comunidade educativa e a comunidade local.	<p>logotipo e título do jornal;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um grupo de alunos (colaboradores) para elaboração do jornal;</li> <li>- Recolha de materiais para publicação, provenientes das diferentes áreas disciplinares;</li> <li>- selecção das notícias e montagem do jornal;</li> <li>- divulgação do mesmo online e em suporte papel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profs.</li> <li>- Outros membros da Comunidade Educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tinteiros coloridos</li> <li>- Impressora ...</li> </ul>	períodos	<p>Atas das reuniões BE;</p> <p>Referência à BE nos projectos;</p> <p>Registos de actividades.</p> <p>Mensalmente</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver trabalho colaborativo com outras escolas/agrupamento/RBE e BM.</li> <li>- Incentivar a criação de redes de trabalho ao nível externo com outras instituições/parceiros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação em reuniões de trabalho concluídas, promovidas pelo SABE, BM e RBE.</li> <li>- Desenvolvimento de actividades com a ES na “Semana da Leitura”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representante do SABE/BM</li> <li>- Profs. Bibliot.</li> <li>- Coordenadora interconcelhia.</li> <li>- Prof. Bib.</li> <li>- Outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel</li> <li>- Marcadores, lápis...</li> <li>- Livros</li> </ul>	<p>Sem custos</p> <p>Ao longo do ano letivo</p>	Atas BE
<b>MABE (Modelo de Avaliação da</b>	- Continuar a implementar um	- Aplicação de questionários, introdução	- PB;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador</li> <li>- Papel.</li> </ul>	<p>Sem custos</p> <p>Ao longo do ano letivo</p>	Relatório



<b>Biblioteca Escolar)</b>	sistema de auto-avaliação contínuo; - Envolver os órgãos de direção da escola neste processo.	dos dados, recolha de evidências e preenchimento do modelo; - As PB prestarão informações periodicamente à Direção da Escola.	-Direção;	-Computador -Papel -Livros	Ao longo do ano letivo	Verba a definir pelo Cons. Administrativo	final /MABE
<b>PNL</b>	- Disponibilizar listagens com maior os títulos existentes; - Divulgar informação sobre concursos; - Promover a circulação dos títulos pelas várias salas e turmas do agrupamento. - Disponibilizar exemplares que permitam cumprir o estabelecido nas <i>Metas Curriculares</i> - Promover a circulação dos títulos existentes pelas várias salas e turmas do agrupamento.	- Circulação de informação relativa às existências pelos professores e educadores; - Agilização do processo de empréstimo	Profs. de LP Profs 1º ciclo Educadoras Alunos Equipa BE				Atas BE Relatório PNL
<b>CNL Concurso Nacional de Leitura</b>	- Estimular o treino da leitura; -Estimular o gosto pela	-Constituição do júri; Elaboração do regulamento interno;	Profs. de LP do 3º ciclo	-Livros -Folhas -Computador	1º período (1ª fase) 2º período (2ª	100€	Atas BE Relatório trimestral

	leitura, através do contacto com textos adequados ao nível etário do público alvo.	-Divulgação junto das turmas do 3º ciclo e distribuição do regulamento aos interessados; -Escolha dos dois livros que irão ler, com vista à realização da 1ª prova (fase de escola); -Elaboração da prova; -Requisição dos livros pelos alunos e leitura dos mesmos, sob orientação dos docentes de LP; -Realização da prova.	Profª da Equipa  Alunos inscritos		fase)		
<b>“Palavras Andarilhas – Estafeta de Contos”</b>	-Estimular o gosto pela leitura, através do contacto com textos adequados ao nível etário do público alvo.	- Inscrição - Deslocação do contador à BE; - Deslocação da PB à BE definida pela organização	PB Profs e alunos envolvidos	Livros Cartolinas Outros materiais	Ao longo do ano, em datas a definir pela organização	20€	Atas BE Relatório Trimestral
<b>Projeto “JÁ SEI LER!”</b>	-Promover a leitura em contexto familiar e de sala de aula	- Distribuição de livros e mochilas nas salas do 1ºciclo, para empréstimo domiciliário; -Livro para registo de leituras.	-equipa BE -Docentes do 1º ciclo interessados	Livros Mochilas Folhetos	Ao longo do ano letivo	-Sem custos	Avaliação do projecto Ata BE Relatório trimestral
<b>LEITURA EM VAI E VEM</b>	- Promover a leitura em	- Distribuição de livros no JI	- Equipa da BE;	Baús	Ao longo do	-Sem custos	Avaliação do

<p><b>Projeto LER+ PARA DORMIR MELHOR</b></p>	<p>contextos familiares. Alunos do pré-escolar</p> <p>- Sensibilizar alunos e encarregados de educação para a importância e benefícios da higiene do sono;</p> <p>- Desenvolver as competências leitoras.</p>	<p>para empréstimo domiciliário (1 baú com 15 livros) com rotação mensal, pelas salas que aderirem ao projecto.</p> <p>- Aplicação de questionário de diagnóstico dos hábitos de sono dos alunos visados;</p> <p>- Promoção de uma ação de formação destinada a pais e alunos, dinamizada por técnicos do CENC;</p> <p>- Realização de leituras diversificadas sobre a temática do sono;</p> <p>- Elaboração de cartazes e outros materiais para divulgação das conclusões sobre o trabalho desenvolvido;</p> <p>- Publicação de artigo/entrevista no Jornal Escolar e local;</p> <p>- Criação de uma pequena história ilustrada dirigida aos alunos mais jovens;</p> <p>- Musicar um poema elaborado pelos alunos, alusivo à temática;</p>	<p>-Alunos pré-escolar e educadoras envolvidas</p> <p>Equipa Be</p> <p>Profs LP</p> <p>Alunos das turmas envolvidas</p> <p>Técnicos CENC</p>	<p>Livros</p> <p>Folhetos</p> <p>Questionários</p> <p>Cartolinas</p> <p>Papel</p> <p>Outros materiais</p>	<p>ano letivo</p> <p>Ao longo do ano letivo</p>	<p>20€</p>	<p>projecto Ata BE Relatório trimestral</p> <p>Avaliação do projecto Ata BE Relatório trimestral</p>
-----------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------

		- Aplicação de um questionário para avaliação dos resultados da intervenção.						
--	--	------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--

EDUCAÇÃO FÍSICA / DESPORTO ESCOLAR								
Projetos	Objetivos/competências	Atividades	Intervenientes	Recursos Materiais	Calendarização	Estimativa de Custos	Avaliação	
<b>Desporto Escolar (DE)</b>	Desenvolver capacidades e aptidões dos alunos.	Desporto Escolar (Grupos/Equipa):	Toda a comunidade escolar	Campo Alcatroado	(DE) Ao longo do ano letivo	DE: 2000 € (transportes e alimentação)	Relatórios das diferentes atividades e do relatório final do Desporto Escolar	
	Favorecer a formação integral do aluno.	Futsal (DE) Voleibol (DE) Natação (DE)	Professores de Educação Física e alunos envolvidos nas diversas atividades.	Campo de Jogos Piscina coberta e outros equipamentos desportivos.				
	Facilitar a adaptação e integração dos alunos.	Ténis de Campo (DE) Ténis de Mesa (DE) Boccia (DE)						
<b>Atividade Interna (AI)</b>	Contribuir para a aquisição de conhecimentos curriculares e extracurriculares.	Formação de Árbitros (AI-1)	Alunos da Unidade de Ensino Estruturado e Especializado	Pavilhão Gimnodesportivo PowerPoint + Documento	AI-2: 16 dez	AI: 500€ (prémios e aquisição de		
		Corta Mato (AI-2)			AI-3: 17 dez			
	Ocupar os tempos livres dos alunos.	Torneio de 3X3 Basquetebol (AI-3)	Alunos		AI-4: 2º per			

<p>Promover a ligação escola/meio</p> <p>Convívios interestescolar.</p> <p>Desenvolvimento do espírito de iniciativa e organização</p>	<p>Torneio Futsal (AI-4)</p> <p>Mega Sprint (AI-5)</p> <p>Torneio de Tênis de Mesa (AI-6)</p> <p>Torneio de Duplas (Voleibol) (AI-7)</p> <p>Rastreio de Saúde /Caminhada (AI-8)</p>	<p>inscritos</p> <p>Professores Funcionários e Pais</p> <p>Professores alunos EB2,3 de [REDACTED] Escola secundária de [REDACTED], APPACDM</p>	<p>Espaço adequado para a atividade</p> <p>Campos Voleibol</p> <p>Percurso a definir</p>	<p>AI-5: fev</p> <p>AI-6: 3ºper</p> <p>AI-7: 2 abr</p> <p>AI-8: mai</p>	<p>material específico)</p>	